



La construction identitaire en milieu plurilingue et pluriculturel : étude de la politique linguistique éducative des écoles européennes dans le contexte luxembourgeois

Shafagh Shahabi

► To cite this version:

Shafagh Shahabi. La construction identitaire en milieu plurilingue et pluriculturel : étude de la politique linguistique éducative des écoles européennes dans le contexte luxembourgeois. Sociologie. Université René Descartes - Paris V, 2013. Français. NNT : 2013PA05H013 . tel-00961260

HAL Id: tel-00961260

<https://theses.hal.science/tel-00961260>

Submitted on 19 Mar 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paris Descartes

FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES – SORBONNE

ÉCOLE DOCTORALE ED 180 SHS : CULTURES, INDIVIDUS, SOCIÉTÉS

CENTRE DE RECHERCHES SUR LES LIENS SOCIAUX (CERLIS)

La construction identitaire en milieu plurilingue et pluriculturel

*Étude de la politique linguistique éducative des
Écoles européennes dans le contexte luxembourgeois*

Par Shafagh SHAHABI

Thèse de doctorat de Sociologie

Dirigée par Madame Sylvie PFLIEGER, Maître de conférences HDR

Présentée et soutenue publiquement le 29 novembre 2013

Devant un jury composé de :

Sylvie PFLIEGER, Maître de conférences HDR à l'Université Paris Descartes

Ali ERGUR, Professeur à l'Université de Galatasaray, Istanbul

Xavier GREFFE, Professeur à l'Université de Paris 1-Panthéon-Sorbonne

Jan SPURK, Professeur à l'Université Paris Descartes



Except where otherwise noted, this work is licensed under
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Cette page a été intentionnellement laissée blanche.

REMERCIEMENTS

J'exprime ma plus grande gratitude à Madame Sylvie PFLIEGER pour avoir bien voulu accepter de diriger mon projet de recherche tout au long de sa réalisation avec compétence et clairvoyance et pour m'avoir guidée toujours vers plus de réflexions avec patience.

Je tiens à remercier Bernard VALADE, Professeur émérite à l'Université Paris Descartes, de m'avoir orientée vers le bon chemin et de m'avoir présentée Madame PFLIEGER.

Toute ma reconnaissance va aux membres du jury, le Professeur Ali ERGUR, le Professeur Xavier GREFFE et le Professeur Jan SPURK, pour l'intérêt qu'ils ont bien voulu porter à ce travail de recherche afin de l'évaluer et de le commenter.

Je souhaite également remercier le Professeur Olivier Martin, directeur de l'École doctorale *Cultures, individus, sociétés*, et le Professeur François de SINGLY, directeur du *Centre de recherches sur les liens sociaux*, pour avoir bien voulu m'accueillir au sein de leur centre de recherche.

Je tiens à remercier Madame Marion COLAS-BLAISE, Professeur à l'Université de Luxembourg, Madame Diane GERIN-LAJOIE, Professeur à l'Université de Toronto et Monsieur André ROBERT, Professeur à l'Université de Lyon II, qui nonobstant leurs nombreuses responsabilités, m'ont consacré leur temps précieux et ont orienté ce projet par leurs conseils et propositions avisées.

Je remercie également Monsieur Jérôme Brocheriou et l'ensemble du personnel de l'administration de l'Université Paris Descartes pour leur soutien durant ces années.

Un grand merci aux élèves de l'École européenne de Luxembourg, sans lesquels cette recherche n'aurait pas pu être réalisée.

Merci à mes parents et mes enfants qui m'ont permis de me consacrer pleinement à ce projet de recherche.

Enfin, mes remerciements vont à mon époux pour son soutien sincère sans lequel ce projet n'aurait pas pu aboutir.

Luxembourg, le 10 novembre 2013

Shafagh SHAHABI

RÉSUMÉ

Cette recherche s'est inscrite dans le champ des études sur les perceptions liées aux langues et aux cultures, ainsi que leur influence sur le positionnement identitaire des acteurs sociaux dans un contexte plurilingue et pluriculturel.

Nous nous sommes intéressés plus particulièrement au cas précis des Écoles européennes et leurs élèves, les *euroélèves*. Nous avons motivé ce choix par le contexte unique offert pour étudier le rapport entre l'apprentissage des langues selon une approche interculturelle et le positionnement identitaire des élèves. Il s'agissait, en somme, de mieux comprendre et expliquer la notion d'« identité européenne » et de donner un sens plus précis à la notion « des Européens » (au sens des fondateurs de l'Europe comme Jean Monnet), ceci en s'appuyant sur la politique linguistique éducative des Écoles européennes et le contexte précis de l'École européenne de Luxembourg.

Dans ce cadre, nous nous sommes appliquées à étudier les expériences linguistiques, culturelles et sociales des euroélèves, ainsi que les représentations culturelles engendrées, relevant aussi bien de leur propre culture que celles des autres cultures européennes. Nous avons ensuite tenté de comprendre dans quelle mesure les interactions entre ces éléments influencent le positionnement identitaire des euroélèves et leur rapport avec les Autres.

Pour ce faire, sur le plan méthodologique, nous avons mené une étude empirique dont la dimension ethnosociologique a constitué l'aspect le plus important. Nous avons motivé ce choix par le caractère *culturellement situé*¹ des représentations culturelles et de la manière

¹ « Il est en effet impossible de comprendre l'activité mentale si l'on ne prend pas en compte l'environnement culturel et les ressources qu'il propose, ces mille détails qui donnent à l'esprit sa forme et sa pensée. » (Bruner, 1996 : 7, cité par Lussier, 2008, p.12)

dont les individus (ici *euroélèves*) interprètent leurs propres expériences linguistiques et culturelles. Aussi, nous avons procédé par une enquête ethnosociologique basée sur une combinaison de plusieurs méthodes de collecte de données (observation, entrevue et analyse documentaire). Cette approche nous a permis de non seulement identifier les représentations culturelles (au travers d'une analyse fine des paroles des acteurs sociaux interviewés), mais également de les situer dans leur contexte socioculturel.

Il résulte de ces travaux de nouvelles représentations socioculturelles et une typologie inédite du positionnement identitaire chez les euroélèves, dont l'origine se trouve dans le nombre assez important de facteurs langagiers et culturels qui entrent en jeu dans la façon dont ils se perçoivent et se définissant sur le plan identitaire et dont nous avons retenu et exposé plus amplement trois formes identitaires représentatives et plus particulièrement l'« identité européenne ». Tout en confirmant le caractère dynamique du processus de construction identitaire chez les euroélèves, notre recherche met de plus en évidence sa nature *progressiste*, où le terme « progrès » symbolise un certain dépassement de barrières intellectuelles de la perception des Autres, lequel semble une condition nécessaire pour assurer la transition vers une « identité européenne ».

Nos travaux ouvrent également de nouvelles pistes de recherche sur la question épineuse de positionnement identitaire dans un milieu plurilingue et pluriculturel dont la piste sociopsychologique, basée sur les travaux de Lev Vygotski, nous semble sur le plan théorique particulièrement intéressante.

Mots clés : Construction identitaire, Identité européenne, Plurilingue, Pluriculturel, Euroélèves, Représentation socioculturelle, École européenne, Politique linguistique éducative.

ABSTRACT

This research is part of the wider study of how languages and cultures are perceived, and how they influence the identity positioning of social actors in a multilingual and multicultural context.

More specifically, this study focuses on the European Schools and their students, the *Eurostudents*. This choice was motivated by the unique context these schools offer for studying the relationship between language acquisition premised on an intercultural approach on the one hand, and the identity positioning of students on the other. In sum, the point was to better understand and explain the notion of a “European identity” and to give more precise meaning to the notion of “Europeans” as conceived by the founders of the European Union such as Jean Monnet, all in the context of the European School in Luxembourg and the educational language policy it practises. I set out to study the linguistic, cultural, and social experiences of the Eurostudents and the cultural representations these engendered, both of their own culture and of other European cultures. I then tried to understand how the interactions among these elements affect the identity positioning of the Eurostudents and their relationship with Others.

My methodology consisted of an empirical study whose ethno-sociological dimension was the most important one. This choice was motivated by the fact that cultural representation and the manner in which individuals, in this case the Eurostudents, interpret their linguistic and cultural experiences are *culturally situated*. I conducted an ethno-sociological investigation consisting of a combination of observation, interviewing, and analysis of documents. This allowed me to not only identify the cultural representations (through a detailed analysis of what the social actors said in the interviews), but also to situate these cultural representations in their sociocultural context.

The study revealed new sociocultural representations and a novel typology of identity positionings on the part of Eurostudents the origins of which lie in the rather important number of language and cultural factors that affect the way these students perceive themselves and define their identity. I selected three identity positionings revealed by this new typology for wider discussion, including a “European identity”. My study confirms that the identity construction of the Eurostudents is a dynamic process, and my research also reveals that it is *progressive*, where the term “progress” symbolizes a certain transcendence of the intellectual barriers through which Others are perceived, which is a necessary condition for effecting a transition towards a “European identity”.

My work also opens up new perspectives for further research on the thorny question of how identity is positioned in a multilingual and multicultural milieu, a question for the study of which the socio-psychological approach associated with Lev Vygotski seems to be the theoretically most promising one.

Keywords: Identity positioning, European identity, Multilingual, Multicultural, Eurostudents, Sociocultural representation, European School, Educational Language Policy.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION : PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE ET CADRE METHODOLOGIQUE.....	15
1 QUESTIONNEMENT INITIAL.....	16
2 PROBLEMATIQUE, OBJECTIFS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	17
2.1 <i>Le contexte politique : le Conseil de l'Europe et l'« identité européenne »</i>	17
2.2 <i>La politique sociale en Europe : le défi de construction de l'identité dans un environnement multilingue et multiculturel – vers une éducation interculturelle</i>	19
2.3 <i>L'approche des Écoles européennes : une éducation interculturelle</i>	21
2.4 <i>Problématique : quelles représentations pour quel positionnement identitaire ?</i>	24
3 METHODOLOGIE DE RECHERCHE : UNE APPROCHE ETHNOSOCIOLOGIQUE	27
3.1 <i>A propos de la « perspective ethnosociologique »</i>	28
3.2 <i>Collecte de données : une approche mixte</i>	29
3.3 <i>Notre guide d'entretien</i>	30
3.4 <i>Sélection de l'échantillon en rapport avec les voyages culturels des euroélèves</i>	32
3.5 <i>La conduite des entretiens</i>	35
3.6 <i>La transcription des entretiens enregistrés</i>	36
PREMIERE PARTIE : IDENTITE, LANGUE ET EDUCATION INTERCULTURELLE	39
1 LA NOTION D'IDENTITE	40
1.1 <i>Point de vue de la philosophie</i>	40
1.2 <i>Point de vue de la psychanalyse</i>	42
1.3 <i>Point de vue de la psychologie sociale</i>	44
2 FONDEMENT THEORIQUE D'UNE APPROCHE SOCIOLOGIQUE DE L'IDENTITE	46

2.1	<i>Émergence et nature des groupes ethniques</i>	47
2.2	<i>Ethnicité, groupe ethnique, culture et relation sociale</i>	49
2.3	<i>Conclusion : bases épistémologiques</i>	51
3	IDENTITE BILINGUE	52
3.1	<i>Identité comme « un phénomène de mouvance »</i>	52
3.2	<i>Influence du milieu en situation minoritaire</i>	53
3.3	<i>Influence du milieu familial et des amis</i>	55
4	REPRESENTATIONS CULTURELLES ET POLITIQUES LINGUISTIQUES EDUCATIVES	56
4.1	<i>La notion de culture dans le contexte de mondialisation et le rôle de l'école</i>	57
4.2	<i>La notion de compétence interculturelle</i>	58
4.3	<i>La notion de représentation socio-culturelle et leur mode de formation</i>	59
4.4	<i>Le lien entre la représentation, l'identité et l'enseignement des langues</i>	61
5	EDUCATION INTERCULTURELLE SELON LE CONSEIL DE L'EUROPE	62
5.1	<i>Position en faveur du développement de la diversité linguistique</i>	63
5.2	<i>La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues</i>	64
6	CADRE DE REFERENCE DU DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE INTERCULTURELLE SELON D. LUSSIER	71
6.1	<i>Le domaine des « savoirs »</i>	72
6.2	<i>Le domaine des « savoir-faire »</i>	72
6.3	<i>Le domaine des « savoir-être »</i>	73
7	PEDAGOGIE CULTURELLE : VERSANT CANADIEN DE L'EDUCATION INTERCULTURELLE	74
7.1	<i>Promotion du rôle culturel de l'école et du corps enseignant</i>	74
7.2	<i>Principes d'une approche culturelle de l'enseignement des langues</i>	76
7.3	<i>Une démarche pour la construction identitaire des élèves</i>	77
7.4	<i>Appropriation de la culture dans le contexte de la francophonie ontarienne</i>	78
7.5	<i>Les trois « volets » du processus d'appropriation de la culture</i>	80
7.6	<i>Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement ?</i>	81
7.7	<i>Les sept fondements d'une Pédagogie culturelle</i>	85

DEUXIEME PARTIE : ANALYSE DES REPRESENTATIONS SOCIOCULTURELLES	91
1 PRESENTATION DE L'ECHANTILLON ET L'ANALYSE DE SA DIVERSITE.....	92
1.1 <i>Description analytique des euroélèves interviewés</i>	92
1.2 <i>Description analytique des parents des euroélèves interviewés</i>	98
1.3 <i>Description analytique des rapport avec leur pays d'accueil (Luxembourg)</i>	99
2 REPRESENTATIONS SOCIOCULTURELLES DES EUROELEVES.....	101
2.1 <i>Représentations en rapport avec le « mélange » culturel</i>	103
2.2 <i>Représentations en rapport avec le cours « heures européennes »</i>	105
2.3 <i>Représentations en rapport avec le changement de langue pour certains cours</i>	110
2.4 <i>Représentations liées au voyages culturel à Berlin</i>	115
2.5 <i>Représentations liées au voyage culturel à Culham</i>	120
3 REPRESENTATIONS SOCIOCULTURELLES GENERALISABLES ?	126
3.1 <i>Favoriser le « mélange » culturel : créer un esprit de l'Europe à l'École</i>	127
3.2 <i>Favoriser l'appropriation de l'histoire commune des citoyens européens</i>	134
3.3 <i>Favoriser la capacité d'adaptation au changement de langues et cultures</i>	141
3.4 <i>Conclusions : Mise en œuvre de l'approche interculturelle de l'enseignement des langues au sein des Écoles européennes</i>	149
TROISIEME PARTIE : SYNTHESE DES RESULTATS ET PERSPECTIVES	153
1 UN POSITIONNEMENT IDENTITAIRE MULTIFORME.....	154
1.1 <i>Une classification d'euroélèves en cinq groupes identitaires</i>	154
1.2 <i>Les trois formes de positionnement identitaire les plus représentatives</i>	166
1.3 <i>Un positionnement en rapport avec la perception du regard de l'Autre</i>	170
1.4 <i>Un positionnement influencé par le rôle de l'école et de la famille</i>	170
2 UN PROCESSUS DE CONSTRUCTION IDENTITAIRE DYNAMIQUE MAIS AUSSI PROGRESSISTE.....	173
3 LA FORMATION D'UNE « IDENTITE EUROPEENNE » CHEZ CERTAINS EUROELEVES.....	177
4 UNE MULTITUDE DE FORMES « INTERMEDIAIRES » DE POSITIONNEMENT IDENTITAIRE	180
5 LA THEORIE HISTORICO-CULTURELLE ET LE POSITIONNEMENT IDENTITAIRE	182
6 MOT DE LA FIN	186

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET SITES INTERNET	187
<i>Ouvrages et articles</i>	187
<i>Documents institutionnels</i>	208
<i>Sites Internet</i>	212
ANNEXES.....	213
1 ANNEXE I : PRESENTATION DES EUROELEVES INTERVIEWES	214
1.1 Sabine	214
1.2 Céline	216
1.3 Amandine	217
1.4 Mathilde	218
1.5 Caroline	219
1.6 Sylvie.....	220
1.7 Louis	221
1.8 Pierre	222
1.9 Catherine	223
1.10 René.....	224
1.11 Véronique	225
1.12 Marc	226
1.13 Gérard	227
1.14 Brigitte.....	228
1.15 Corine	229
1.16 Cécile	230
1.17 Jérôme	231
1.18 Nicolas.....	232
1.19 Hélène	233
1.20 Inès	235
2 ANNEXE II : A PROPOS DES ÉCOLES EUROPEENNES	237
2.1 Enseignement au sein des Écoles européennes	237

3	ANNEXE III : POLITIQUE D'AMENAGEMENT LINGUISTIQUE DE L'ONTARIO	239
3.1	<i>Historique</i>	239
3.2	<i>Cadre juridique</i>	239
3.3	<i>Difficultés linguistiques rencontrées par la communauté francophone</i>	240
3.4	<i>Objectifs de la politique d'aménagement linguistique</i>	243
3.5	<i>Cinq axes d'intervention pour concrétiser ces objectifs</i>	246
3.6	<i>Axe de construction identitaire</i>	247
4	ANNEXE IV : DESCRIPTION DETAILLEE DES VOYAGES SCOLAIRES	250
4.1	<i>Voyage des élèves de la 6ème année secondaire à Culham</i>	250
4.2	<i>Voyage des élèves de la 7ème année secondaire à Berlin</i>	253
5	ANNEXE V : NOTRE GUIDE D'ENTRETIEN THEMATIQUE	255
5.1	<i>Consigne inaugurale</i>	255
5.2	<i>Profil du sujet</i>	255
5.3	<i>Ecole et voyages scolaires et culturels</i>	256
5.4	<i>Identité et Langues</i>	257
5.5	<i>Projets</i>	257
6	ANNEXE VI : RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC UNE EUROELEVE (HELENE)	258
7	ANNEXE VII : A PROPOS DES ÉCOLES EUROPEENNES	293
7.1	<i>Perception des euroélèves du rôle de l'école dans leur positionnement identitaire</i>	293
7.2	<i>Rôle de la famille dans la construction identitaire des euroélèves</i>	299
7.3	<i>Comment les euroélèves se perçoivent mutuellement</i>	304
8	ANNEXE VIII : CONCEPTS FONDAMENTAUX SELON LE CONSEIL DE L'EUROPE	307

Cette page a été intentionnellement laissée blanche.

Introduction : Problématique de recherche et cadre méthodologique

1 Questionnement initial

Le questionnement initial de cette recherche est lié à une expérience personnelle. D'origine iranienne, j'ai choisi Paris dans les années 90 pour mener à bien mon projet d'études universitaires. Ensuite, courant l'année 2003, du fait de la mobilité professionnelle de mon époux, je me suis installée au Luxembourg avec deux enfants alors âgés de 9 et 10 ans.

Dès lors, deux contextes à la fois différents mais complémentaires se sont ouverts à notre famille. D'une part, le Luxembourg, pays trilingue au carrefour de différentes cultures et, d'autre part, l'univers plurilingue et multiculturel de l'École européenne de Luxembourg fréquentée alors par mes enfants.

Cet environnement assez singulier nous a permis de vivre en contact avec une multitude de langues et de cultures, notamment celles des 27² pays membres de l'Union européenne. Un jour, d'une manière très spontanée, il m'est venu l'idée de poser à l'un de mes enfants la question suivante : « Quelle est ton identité ? ». Il m'a aussi spontanément répondu : « je me sens européen ». Surprise d'entendre cette réponse, je me suis mise à réfléchir sur cette notion d'« identité européenne ». En effet, si nous étions restés en Iran et si nos enfants étaient nés et avaient grandi là-bas, la réponse de mon enfant à cette question aurait assez certainement été : « je me sens iranien ». Et, si nous étions restés en France, sa réponse aurait été : « je me sens français » ou bien « franco-iranien ». En effet, intuitivement, la réponse de mon fils doit avoir un rapport étroit avec son milieu de vie et d'études au Luxembourg et à l'École européenne de Luxembourg. Mais, quel rapport au juste ?

² Nos travaux ont été réalisés avant l'adhésion de la Croatie à l'Union européenne en juillet 2013.

Cette interrogation a été renforcée par d'autres observations suite à une recherche préliminaire, notamment celle d'une ancienne élève de l'École européenne de Bruxelles comme suit :

« Une autre question essentielle qui se pose est celle de l'identité. De père français et de mère allemande, je n'ai jamais eu l'occasion de véritablement explorer ces deux cultures. Le résultat est que je me définis par opposition; c'est en France que je me sens allemande, en Allemagne que je me sens française. Quand on me demande où je me situe, il arrive alors de plus en plus souvent que je réponde avec l'identité européenne. Timidement certes, mais avec fierté » (Schola Europea, 2005, p. 41).

Aussi, compte-tenu de la complexité apparente et l'importance de ce sujet, nous sommes décidés d'essayer de comprendre et d'expliquer comment en changeant de contexte environnemental et institutionnel, peut-on passer d'une « identité ethnique/nationale » à une « identité bilingue », voire une « identité plurilingue » ou encore une « identité européenne ».

Dans la suite de cette partie introductive, nous exposerons en premier lieu notre problématique, nos objectifs et notre hypothèse de recherche (section 2) pour ensuite décliner notre démarche méthodologique (section 3).

2 Problématique, objectifs et hypothèses de recherche

Dans cette section nous décrirons notre problématique de recherche, ainsi que ses objectifs et l'hypothèse. Avant de rentrer dans le vif du sujet, nous rappelons dans la sous-section suivante le contexte politique, social et éducatif de notre recherche. Pour ce faire, nous nous appuyons notamment sur les travaux menés par le Conseil de l'Europe.

2.1 Le contexte politique : le Conseil de l'Europe et l'« identité européenne »

Le Conseil de l'Europe a été créé le 5 mai 1949. Son siège se trouve au Palais de l'Europe à Strasbourg. Il s'agit d'une organisation intergouvernementale et la plus ancienne des

institutions politiques européennes. Régie par la Convention culturelle européenne, signé actuellement par quarante Etats membres, c'est l'unique organisation européenne qui traite de la politique culturelle en tant que telle. Il organise l'échange de connaissances, le partage des expériences et la coopération sur des projets communs au niveau européen, en particulier la politique linguistique éducative en Europe (Conseil de l'Europe, 2004).

Pour ce qui concerne cette étude, le Conseil de l'Europe s'intéresse plus particulièrement à la question de l'«identité européenne », ceci dans la mesure où ce Conseil « a été créé afin de (...) favoriser la prise de conscience de l'identité européenne fondée sur des valeurs partagées et transcendant les différences de culture ». (Byram, 2006, p.13).

Dans le cadre de cet objectif, le Conseil de l'Europe accorde une importance toute particulière à l'apprentissage des langues et cultures et leur conséquence sur l'identité, comme l'observe également Michael Byram:

« Le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe et l'appréciation réciproque de leur diversité culturelle, la sauvegarde de la culture européenne, la promotion de la participation nationale au patrimoine commun de l'Europe dans le respect des mêmes valeurs fondamentales et l'encouragement, en particulier, de l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres parties contractantes » (Byram, 2006, p.13).

En effet, pour le Conseil de l'Europe, le développement de la compétence plurilingue est une partie intégrante des perspectives européennes et cela pour deux raisons majeures. La première est que ces mesures évitent les pertes économiques et culturelles que la disparition des locuteurs d'une langue peut présenter. La seconde est que ces mesures permettent à chaque Européen d'agir avec beaucoup d'intérêt en tant que citoyen au sein de l'espace public national et transnational, ce qui permet de poser l'Europe comme un espace multiculturel et multilingue.

Or, le sentiment d'appartenir à cet espace dépend, entre autres, de la capacité à reconnaître la richesse des répertoires linguistiques et à se reconnaître collectivement et affectivement dans cette pluralité. Selon le Conseil de l'Europe :

« La civilité et la bienveillance linguistique pour l'Autre sont susceptibles de fonder une appartenance à l'Europe, ancrée non dans la valorisation de telle ou telle langue particulière mais fondée sur le respect de la diversité des répertoires plurilingues des citoyens européens, comme expression plurielle de leur(s) identité(s) » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 11).

Enfin, toujours selon le Conseil de l'Europe, au sein de l'espace multilingue et pluriculturel de l'Europe, le rôle de l'État consiste à :

« Assurer démocratiquement les équilibres entre les répertoires plurilingues des groupes et entre les langues que la collectivité nationale, régionale, fédérale...utilise pour ses projets (relations avec les régions frontalières, insertion dans l'espace régional, dans l'espace européen, dans les échanges internationaux.). Le rôle majeur des politiques linguistiques est ainsi d'organiser la gestion équilibrée des répertoires plurilingues, des langues du territoire et des besoins collectifs, en fonction des ressources disponibles et des traditions culturelles et éducatives, pour assurer la cohésion sociale, au besoin par la reconnaissance explicite des droits et des devoirs linguistiques de chacun » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 10).

Le Conseil de l'Europe met, en effet, un accent particulier au niveau des politiques linguistiques sur la recherche d'un certain équilibre dans la gestion des répertoires plurilingues des langues du territoire et des besoins collectifs, jugé nécessaire à la cohésion sociale.

2.2 La politique sociale en Europe : le défi de construction de l'identité dans un environnement multilingue et multiculturel – vers une éducation interculturelle

Dans ce contexte et compte tenu de la diversité linguistique et culturelle de l'espace européen, la mise en œuvre des objectifs avancés par le Conseil de l'Europe, et plus

particulièrement la construction d'une « identité européenne » impose un défi majeur, celui de la *médiation* entre les politiques linguistiques éducatives des États membres.

Il s'agit, en effet, de « proposer un instrument d'analyse qui serve de cadre à l'élaboration ou à la réorganisation des enseignements de langue dans les États membres [...] »³ (Beacco et Byram, 2007a, p. 10). C'est exactement pour répondre à ce défi que le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco et Byram, 2007a), en abrégé désormais *Le Guide*, a été mis au point par la Division des Politiques linguistiques de la Direction générale IV (Éducation, Culture et Patrimoine, Jeunesse et Sport) du Conseil de l'Europe.⁴

Conçu dans l'essentiel de sa forme et de ses contenus au cours de rencontres d'un Comité scientifique, ce *Guide* a à l'origine été créé pour la préparation de la conférence « Diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe ». (Innsbruck, 1999, cité par Beacco et Byram, 2007a). Pour atteindre les objectifs visés par le Conseil de l'Europe, et plus particulièrement celui de la construction d'une « identité européenne », il préconise une éducation interculturelle.⁵

Tout en considérant l'identité comme « un ensemble d'éléments, complexe et sensible aux contextes » (Conseil de l'Europe, 2008), l'idée de la Division des Politiques linguistiques consiste à mettre l'accent sur les rapports entre la langue, la culture et l'identité et valoriser et développer le plurilinguisme, au lieu d'opter pour une langue unique, par

³ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau2_FR.asp#TopOfPage

⁴ Cette Division est en charge d'élaborer les théories relatives aux politiques linguistiques des États membres du Conseil de l'Europe. Initialement, elle avait été intitulée la *Division des Langues Vivantes*. Voici l'adresse de leur site web : <http://www.coe.int/lang/fr>.

⁵ Pour plus de détails à ce sujet, veuillez vous référer à la première partie de cette thèse portant sur l'état de l'art en cette matière.

exemple l'anglais.⁶ La Division préconise en particulier de considérer les représentations sociales « comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage, qu'il convient d'intégrer dans les politiques linguistiques », ceci, en accord avec les objectifs du Conseil de l'Europe, dans le but notamment d'« élaborer des propositions susceptibles de favoriser l'évolution de ces représentations vers la promotion du plurilinguisme » (Castellotti et Moore, 2002).

La pertinence de ce modèle éducatif a été validée par de nombreuses études menées dans le contexte bilingue du Canada. Notamment, les études menées à l'Ontario montrent que, du point de vue de la construction identitaire des élèves, le rôle de l'école ne peut pas se limiter à la transmission du savoir, mais doit également comprendre la transmission de la culture (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009). Nous exposerons ces études avec plus de détails dans la première partie de cette thèse. Toutefois, compte-tenu de son importance au regard de notre étude, nous résumons l'approche des Écoles européennes dans la sous-section suivante.

2.3 L'approche des Écoles européennes : une éducation interculturelle

Nous nous intéressons dans cette étude au cas précis des Écoles européennes dont la politique linguistique éducative est définie par le Conseil Supérieur des Écoles européennes (CSEE)⁷. Pour ce faire, le CSEE s'appuie, entre autres, sur les instruments

⁶ Le Conseil de l'Europe définit le plurilinguisme comme la compétence à utiliser plusieurs langues pour communiquer. Ces langues peuvent être maîtrisées à des degrés divers. Leur but consiste à accompagner les Européens dans le développement de cette compétence plurilingue et pluriculturelle tout au long de leur vie, sans chercher à créer des polyglottes.

⁷ Ce Conseil se compose de 29 membres: les ministres de l'éducation, généralement représentés par de hauts fonctionnaires des ministères de l'éducation ou des affaires étrangères de chaque État membre; un fonctionnaire de la Commission représentant toutes les autres institutions communautaires; un représentant de l'Office européen des brevets; un représentant désigné par le comité du personnel enseignant et un

élaborés par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Aussi, les Écoles européennes offrent un contexte unique pour étudier le rapport entre l'apprentissage des langues selon une approche interculturelle et le positionnement identitaire des élèves.

Au sein de ces écoles, l'organisation des études sur le plan pédagogique est fondée sur les principes décrits ci-après. L'enseignement fondamental est donné dans les langues officielles de l'Union européenne. Ce principe permet de sauvegarder la primauté de la langue maternelle de l'élève, appelée également Langue 1 (en abrégé L1). En conséquence, chaque école comprend plusieurs sections linguistiques. À l'exception du programme de langue maternelle, la répartition des cours et leur contenu sont identiques dans chaque section.⁸ De plus, afin de renforcer l'unité de l'école et favoriser une véritable éducation multiculturelle, un accent particulier est mis sur l'étude, la compréhension et l'usage des langues étrangères. En effet, dès le début du cycle primaire, l'élève est invité à choisir une seconde langue étrangère, appelée également Langue 2 (en abrégé L2), parmi les trois langues véhiculaires de l'Union européenne, à savoir l'anglais, le français et l'allemand. De plus, au sein des Écoles européennes, le respect des consciences et des convictions individuelles est considéré comme primordial. Aussi, l'enseignement de la religion ou de la morale laïque est intégré aux programmes d'études.

représentant des parents d'élèves désigné par les associations de parents. Source : http://ec.europa.eu/commission_barroso/kallas/european_schools_fr.htm

⁸ Dans les Écoles où la création d'une section linguistique ne se justifie pas, le Conseil supérieur a décidé d'assurer aux élèves pour lesquels la section n'existe pas un enseignement de la langue maternelle. Par ailleurs, un programme spécifique de mise à niveau dans la langue de la section dans laquelle ces élèves sont inscrits a été mis en place pour faciliter leur intégration et leur permettre de bénéficier le plus rapidement possible de l'enseignement dispensé dans une langue autre que leur langue maternelle.

Sur le plan identitaire, en accord avec les politiques européennes, l'objectif premier des Écoles européennes consiste à permettre aux élèves des Écoles européennes, auxquels nous nous référons dans la suite de cette thèse par le terme *euroélèves*, « d'affirmer leur propre identité culturelle, fondement de leur futur développement en tant que citoyens européens » (Schola Europaea, 2009). L'importance accordée à l'« identité européenne » dans l'enseignement des Écoles européennes est également reflétée très clairement au travers des paroles suivantes de Jean Monnet qui expriment l'essence même de leur mission et qui sont imprimées sur parchemin dans la première pierre de chaque école:

« Elevés au contact les uns des autres, libérés dès leur plus jeune âge des préjugés qui divisent, initiés aux beautés et aux valeurs des diverses cultures, ils prendront conscience, en grandissant, de leur solidarité. Tout en gardant l'amour et la fierté de leur patrie, ils deviendront, par l'esprit, des Européens, bien préparés à achever et à consolider l'œuvre entreprise par leurs pères pour l'avènement d'une Europe unie et prospère » (Schola Europaea, 2009).⁹

Cette « mission » se reflète à son tour au sein du projet des Écoles européennes, comme par exemple celui-ci:

« Permettre aux élèves d'affirmer leur propre identité culturelle, fondement de leur développement en tant que citoyen européens actifs dans tous les domaines de la vie » (École européenne, 2008).

Il convient de noter enfin que le fonctionnement des institutions européennes, conduisant à la mobilité professionnelle de leurs employés, offre un contexte particulièrement propice à la mise en œuvre d'une éducation interculturelle du fait de la nécessité pour ces

⁹<http://eursc-mamer.lu/cms/clone/fr/tutorials-mainmenu-48/presentation/120-presentation-des-ecoles-europeennes/172-presentation-ecole>

institutions d'offrir aux enfants de leurs employés-expatriés un système éducatif, en l'occurrence celui des Écoles européennes.

2.4 Problématique : quelles représentations pour quel positionnement identitaire ?

Notre recherche s'inscrit dans le champ des études sur les perceptions liées aux langues et aux cultures, ainsi que leur influence sur le positionnement identitaire des acteurs sociaux dans un contexte plurilingue et pluriculturel. En effet, les études menées par la Division des Politiques Linguistiques Educatives du Conseil de l'Europe concluent sur, d'une part, la capacité des représentations sociales à rendre compte du rapport entre soi et l'Autre (le rapport identitaire) et, d'autre part, la variabilité de celles-ci puisque « les représentations ne sont ni justes, ni fausses, ni définitives, dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres » (Castellotti et Moore, 2002, p.21).

Par conséquent, comme également rappelé ci-dessus, la Division préconise de considérer les représentations sociales « comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage, qu'il convient d'intégrer dans les politiques linguistiques et les démarches éducatives » (Castellotti et Moore, 2002, p.21).

En définitive, la Division considère que l'enseignement des langues doit non seulement aider à construire un répertoire linguistique et un répertoire de pratiques, mais aussi des représentations sociales.

Ces conclusions, par ailleurs, confirmées par les études menées par V. Amireault, professeur à l'Université du Québec et D. Lussier, professeur à l'Université Mc Gill (2008, p.17), soulignent l'importance d'étudier les représentations culturelles (composante majeure des représentations sociales) dans le but, en l'occurrence, d'en déterminer l'influence sur le positionnement identitaire des acteurs sociaux.

Or, il se trouve qu'actuellement il est très difficile de trouver de telles études dans le contexte européen. Michael Byram affirme qu'il s'agit d'une problématique actuellement peu étudiée¹⁰ :

« Le lien entre l'apprentissage des langues et l'acquisition d'une nouvelle identité, une identité supplémentaire – à savoir l'identité européenne – ne fait actuellement l'objet d'aucune étude. Il serait de toute façon très difficile d'isoler les effets de l'apprentissage des langues des autres facteurs entrant en jeu dans ce processus. Il s'agit néanmoins d'un point important à intégrer dans la discussion relative aux langues de scolarisation » (Byram, 2006, p.13).

Aussi, il apparaît pertinent d'explorer le milieu des Écoles européennes, dans le but d'identifier et d'analyser les représentations socio-culturelles des euroélèves pour en déterminer l'influence sur leur positionnement identitaire. Ce choix est motivé en particulier par les deux éléments suivants :

- (a) La place privilégiée accordée à l'« identité européenne », et
- (b) Le rôle reconnu des représentations à la définition identitaire des personnes et des groupes sociaux (comme par exemple observe D. Lussier : « partager des représentations permet aux individus de manifester leur adhésion à un groupe, d'assurer un lien social et de contribuer à son renforcement » (Lussier 2001, p. 19, cité par Amireault et Lussier, 2008, p.14).

Dans le contexte situé ci-dessus, notre objectif scientifique consiste à investiguer les rouages du processus de construction identitaire en milieu plurilingue des Écoles européennes et notre problématique de recherche peut être formulée par le biais de l'interrogation suivante :

¹⁰ Dans le contexte canadien, D. Lussier affirme également la rareté d'études empiriques qui s'intéressent aux représentations culturelles des apprenant en langue (Amireault et Lussier, 2008, p.17).

Quelles sont les représentations culturelles engendrées par la politique linguistique éducative des Écoles européennes qui influencent le positionnement identitaire des euroélèves et cela de quelle manière ?

En d'autres termes, dans le cadre précis mis en place par la politique linguistique éducative des Écoles européennes, notre objectif de recherche peut être décliné ainsi :

Étudier les rouages de fonctionnement de la politique linguistique éducative des Écoles européennes, ceci au travers de celle de Luxembourg, pour essayer de comprendre les moyens mis en œuvre par celles-ci pour atteindre les objectifs politiques mentionnés ci-dessus, ainsi que leurs conséquences et résultats en termes de développement des « Européens » au sens de J. Monnet.

En définitive, il s'agit de donner un sens plus précis à cette notion des « Européens », en s'appuyant sur le contexte précis de l'École européenne de Luxembourg. Cette problématique de recherche est basée sur l'hypothèse que la politique linguistique éducative des Écoles européennes comporte un axe de construction identitaire centré sur la dimension culturelle qu'il est possible d'étudier et de rendre davantage explicite, notamment pour ce qui concerne ses effets sur le processus de construction identitaire des euroélèves.

Nous espérons que cette étude puisse servir à peaufiner la politique linguistique éducative des Écoles européennes, et plus généralement les politiques européennes, en offrant un retour objectif sur les résultats de la mise en œuvre des politiques actuelles, lesquelles influencent le devenir des générations actuelles et à venir des citoyens de l'Europe.

3 Méthodologie de recherche : une approche ethnosociologique

Nous nous proposons d'étudier les expériences linguistiques, culturelles et sociales des euroélèves, ainsi que les représentations culturelles engendrées, relevant aussi bien de leur propre culture que celles des autres cultures européennes. Nous tenterons ensuite de comprendre dans quelle mesure les interactions entre ces éléments influencent le positionnement identitaire des euroélèves.

Sur le plan méthodologique, il s'agit d'une étude empirique dont la dimension ethnosociologique constitue l'aspect le plus important. En effet, nous nous intéressons aux représentations culturelles et la manière dont les euroélèves interprètent leurs propres expériences linguistiques et culturelles, alors que celles-ci sont considérées comme étant *culturellement situées*, c'est-à-dire qu'« il est en effet impossible de comprendre l'activité mentale si l'on ne prend pas en compte l'environnement culturel et les ressources qu'il propose, ces mille détails qui donnent à l'esprit sa forme et sa pensée » (Bruner, 1996 : 7, cité par Lussier, 2008, p.12).

Cette constatation de Bruner a guidé notre choix de démarche méthodologique. En effet, nous avons décidé de procéder par une enquête ethnosociologique basée sur une combinaison de plusieurs méthodes de collecte de données (observation, entrevue et analyse documentaire). Cette approche permet de non seulement identifier les représentations culturelles (au travers d'une analyse fine des paroles des acteurs sociaux interviewés), mais également de les situer dans leur contexte socio-culturel. Cette approche est, selon Bruner, indispensable pour interpréter le plus objectivement possible les représentations culturelles identifiées. Gérin-Lajoie, Professeur à l'Université de Toronto a, d'ailleurs, déjà montré que :

« La recherche qualitative de type ethnographique constitue un outil des plus appropriés pour étudier le processus de construction identitaire et les pratiques langagières, en ce qu'elle se prête à l'analyse microsociologique » (Gérin-Lajoie, 2002, p.1).

Dans la suite de cette sous-section, nous exposons brièvement l'état de l'art sur l'approche ethnosociologique pour ensuite décliner plus en détail notre démarche méthodologique et en particulier notre instrument d'enquête.

3.1 A propos de la « perspective ethnosociologique »

Selon D. Bertaux, sociologue français, le terme « perspective ethnosociologique » désigne un type de recherche empirique basé sur l'enquête de terrain et l'étude de cas (Bertaux, 2005). Il cherche ses origines dans la naissance de la sociologie empirique nord-américaine, notamment dans les années 1920 et 1930 à Chicago. Il s'agit, selon D. Gérin-Lajoie (2002b, p. 2), d'une approche méthodologique qui « consiste à bâtir une théorie à partir de l'analyse des données recueillies » et qui « s'appuie sur un processus inductif plutôt que déductif ». En d'autres termes, la « perspective ethnosociologique » s'inspire de la tradition ethnographique en ce qui concerne ses techniques d'observation, mais au lieu de se contenter de décrire et analyser un terrain particulier, tente de « passer du particulier au général » ceci dans le but de découvrir des « formes sociales – rapports sociaux, mécanismes sociaux, logiques d'action, logiques sociales, processus récurrents – qui seraient susceptibles d'être également présentes dans une multitude de contextes similaires » (Bertaux, 2005, p. 17).

Toujours selon D. Bertaux, l'hypothèse centrale de cette approche méthodologique est que « les logiques qui régissent l'ensemble d'un monde social ou mésocosme sont également à l'œuvre dans chacun des microcosmes qui le composent » (2005, p. 20). Autrement dit, il est possible d'identifier les logiques d'action, les mécanismes sociaux et les processus de reproduction et de transformation en observant un monde social d'une manière approfondie. Il s'agit d'une approche objective dans la mesure où elle permet « une description en profondeur de l'objet social qui prend en compte ses configurations internes de rapports sociaux, ses rapports de pouvoir, ses tensions, ses processus de reproduction permanente, ses dynamiques de transformation » (Bertaux, 2005, p. 25).

3.2 Collecte de données : une approche mixte

La collecte de données a comme but de fournir les éléments d'information requis pour notre analyse qualitative du positionnement identitaire des euroélèves, ceci afin de mieux retracer la trajectoire de vie des euroélèves et plus généralement pour mieux capter la manière dont ils s'éprouvent et de tracer ainsi leur « portrait identitaire » au sens de D. Gérin-Lajoie (2002). Aussi, en adoptant la démarche méthodologique validée par D. Gérin-Lajoie dans un cas d'étude assez similaire, nous avons fait « simultanément » appel à trois techniques comme suit :

- **Observation** : Nous avons suivi une quarantaine d'euroélèves sur une période de près de dix ans. Nous avons été présent lors de leurs diverses activités comme voyages scolaires, fêtes d'école et activités périscolaires. Le type d'observation a été celui de « l'observateur qui participe modérément » (qualifiée en anglais de *Moderate Participation*¹¹), c'est-à-dire notre rôle de chercheur n'était pas connu des euroélèves lors des activités observées. Tout au long de cette période, nous avons développé une relation privilégiée non seulement avec ces euroélèves, mais aussi avec un bon nombre de leurs parents, professeurs et responsables au sein de l'École. Nous avons également suivi de près leur programme scolaire et participé aux diverses activités culturelles organisées par l'Association de Parents d'Élèves de l'École européenne de Luxembourg (APEEE). Cet ensemble a permis une connaissance assez approfondie du contexte de cette étude.
- **Entretiens du type récit de vie** : Nous avons complété nos observations par un recueil de données du type récit de vie portant sur la moitié des euroélèves observés. Le récit de vie raconte l'histoire d'une vie et dans ce sens, il est structuré autour d'une succession temporelle d'événements et de situations qui en produisent la structure et le

¹¹ http://en.wikipedia.org/wiki/Participant_observation

fil conducteur que D. Bertaux désigne comme sa « colonne vertébrale » (2005, p. 38). Pour D. Bertaux, à partir du moment où un sujet raconte à un autre individu, un épisode de son expérience vécue, nous pouvons parler du récit de vie. Le verbe « raconter » (faire le récit de) est ici essentiel car « signifie que la production discursive du sujet a pris la forme narrative » (2005, p. 36). Cette narration, toujours selon D. Bertaux, « peut constituer un instrument remarquable d'extraction des savoirs pratiques, à condition de l'orienter vers la description d'expériences vécues personnellement et des contextes au sein desquelles elles se sont inscrites » (Idem). Afin de garantir cette condition, nous avons fait appel à un guide d'entretien que nous présenterons dans la sous-section suivante.

- **Analyse documentaire** : Nous avons analysé finement divers documents en rapport avec les euroélèves, comme par exemple les travaux publiés par le Secrétariat Général des Écoles européennes (Schola Europaea, 2009), les publications de l'École européenne de Luxembourg comme le projet de l'École (École européenne de Luxembourg, 2008) et la description de deux projets de voyages scolaires (cf. section 4 de cette partie), ainsi que les publications de l'Association de Parents d'Élèves de l'École Européenne de Luxembourg (APEEE, 2013).

Dans ce contexte, nous avons également mené un entretien avec l'un des professeurs de l'École européenne de Luxembourg. Celui-ci, basé sur le vécu de ce professeur en matière des objectifs et l'organisation des activités et voyages culturels, nous a offert un complément d'information précieux pour mieux comprendre et analyser le parcours éducatif et interculturel des euroélèves.

3.3 Notre guide d'entretien

Lors de notre collecte de données basée sur la méthode de récit de vie et afin d'orienter ce dernier vers la description d'expériences personnellement vécues et leur contexte, nous avons fait appel à un guide d'entretien. Ce dernier a été élaboré en concordance

avec les trois domaines « savoirs », « savoir-faire » et « savoir-être » qui constituent le cadre conceptuel conçu par D. Lussier (1997, 2005) et intitulé *Cadre de référence du développement de la compétence interculturelle en éducation aux langues*. Dans la suite de cette thèse, nous appelons ce dernier *Cadre de référence* que nous décrirons plus en détail dans la première partie de cette thèse, lors de la présentation de l'état de l'art.

Nous avons choisi de travailler à partir de ce *Cadre de référence* dans le but de répondre à l'objectif général de notre recherche c'est-à-dire, étudier les expériences linguistiques et socioculturelles des euroélèves, ainsi que les représentations engendrées par leur milieu plurilingue et pluriculturel, ceci en rapport avec leur positionnement identitaire.

La pertinence méthodologique de ce choix a été validée par V. Amireault et D. Lussier qui ont montré la capacité du *Cadre de référence* « pour rendre compte de la relation intrinsèque entre langue et culture en mettant l'accent sur la compétence interculturelle des apprenants en langue » (Amireault et Lussier, 2008, p.17), tels que les euroélèves.

Aussi, en adoptant la méthode proposée par D. Lussier et dans le but de s'assurer des fondements théoriques de notre démarche de recherche, nous avons élaboré notre guide d'entretien en se basant sur ce *Cadre de référence*. Spécifiquement, nous avons élaboré nos questions en les reliant de manière systématique à l'un des domaines « savoirs », « savoir-faire » et « savoir-être » du *Cadre de référence* (ainsi que ses « dimensions » et « sous-dimensions »). Toutefois, dans la mesure où la présentation méthodique de ces relations nécessite une présentation au préalable du *Cadre de référence*, au lieu de les présenter ici, nous reportons ces présentations aux sections ultérieures de cette thèse (cf. sections 6.1 à 6.3).

Notre guide d'entretien, dont la version complète est fournie en annexe V, est en somme composé de quatre groupes de questions. Premièrement, nous interrogeons l'euroélève sur son profil général (pays d'origine, histoire d'installation au Luxembourg, profession des parents, langues parlées, etc.). Viennent ensuite les questions concernant son école et

ses différents voyages scolaires, suivies par des questions relevant de son positionnement identitaire. Enfin, nous nous penchons sur ses projets d'avenir personnel et professionnel, alors grandi dans un tel environnement (en particulier comment envisage-t-il son avenir personnel et professionnel).

En ce qui concerne les voyages scolaires, nous nous sommes limités à deux voyages. Notre choix est représentatif de la diversité de ces voyages et illustratif de leur approche pédagogique. Dans cette sous-section, nous allons nous intéresser à l'un de ces voyages, celui de Berlin, pour développer ensuite, dans la sous-section suivante, le second voyage, celui de Culham (près de Londres). Le voyage de Berlin a été réalisé dans le cadre du cours d'histoire en Langue 2 en cinquième année du cycle secondaire. Le voyage de Culham a été réalisé dans un autre contexte, c'est-à-dire, dans le cadre du cours de Sciences Humaines, en première année du cycle secondaire.

3.4 Sélection de l'échantillon en rapport avec les voyages culturels des euroélèves

L'ensemble des sujets enquêtés a pour point commun d'être euroélève à l'École européenne du Luxembourg et possédant un répertoire langagier plurilingue. De plus, nous avons choisi ces euroélèves uniquement en section française de l'École européenne (alors que celle-ci disposait de plus de 10 sections linguistiques), ceci par un souci d'homogénéité linguistique et pour éviter le risque de collecter des informations erronées pour cause de difficultés de communication.¹²

Les prises de contact et les demandes d'entretien ont été réalisées grâce à nos relations privées avec certains euroélèves. En effet, compte tenu du règlement interne des Écoles

¹² La contre partie de ce choix est que nous nous sommes privés d'une information plus « variée ». En effet, le parcours, le répertoire culturel et linguistique différent des euroélèves d'autres sections linguistiques aurait pu enrichir notre recherche et aurait permis de comparer les euroélèves francophones avec ceux d'autres sections linguistiques, en l'occurrence pour ce qui concerne leur positionnement identitaire.

européennes, un contact formel par l'intermédiaire de l'École aurait été impossible. Par conséquent, pour mener à bien nos entretiens et en s'appuyant sur la relation de confiance déjà établie au fil des années, nous avons sollicité directement certains euroélèves, qui ont alors demandé l'accord de leurs parents. A l'exception d'un cas, les parents ont accepté la participation de leur enfant à l'entretien. A la suite de cet accord, les euroélèves nous ont communiqué leur numéro de téléphone. Ceci a permis de leur exposer la finalité de notre recherche, la nature de nos questions et leur objectif, ceci lors d'une conversation téléphonique individuelle. L'anonymat des euroélèves a été garanti.

En définitive, tout au long de cette recherche, un soin particulier a été mis en œuvre afin d'assurer une « proximité sociale » et une « relation de familiarité » afin d'assurer une « communication non violente » au sens de P. Bourdieu (1993, p. 1392).

Notre échantillon final comporte vingt euroélèves en provenance de deux classes différentes, 6^e et 7^e années du secondaire (première et terminale selon le système français), de la section français de l'École européenne du Luxembourg (cf. le tableau 1). On peut y distinguer un groupe de cinq euroélèves de la 7^e année ayant réalisé un voyage culturel à Berlin et un autre groupe de quinze euroélèves ayant réalisé un voyage culturel à Culham en Angleterre. En interrogeant les euroélèves sur ces voyages, nous voulions comprendre le regard qu'ils portent sur un voyage culturel réalisé quelques années auparavant. De plus, nous voulions étudier les conséquences de ces voyages sur leurs répertoires linguistiques, leurs repères et représentations interculturelles, et surtout sur leur développement identitaire. Nous décrirons ces voyages plus en détail dans l'annexe IV à cette thèse¹³.

¹³ Cf. page 246.

Tableau 1 : Tableau des profils biographiques

Numéro	Prénom	Sexe	Date de naissance	Lieu de naissance
1	Caroline	F	1995	France (Paris)
2	Jérôme	H	1990	Luxembourg
3	Pierre	H	1994	Belgique (Bruxelles)
4	Catherine	F	1994	Belgique
5	Brigitte	F	1995	Luxembourg
6	René	H	1994	France (Paris)
7	Gérard	H	1994	Luxembourg
8	Sabine	F	1994	Luxembourg
9	Corine	F	1994	Luxembourg
10	Céline	F	1995	Luxembourg
11	Sylvie	F	1994	Luxembourg
12	Mathilde	F	1995	France (Paris)
13	Amandine	F	1994	Luxembourg
14	Hélène	F	1991	Belgique (Bruxelles)
15	Inès	F	1993	France (Paris)
16	Louis	H	1994	Belgique (Bruxelles)

17	Véronique	F	1993	Angleterre
18	Marc	H	1994	Luxembourg
19	Nicolas	H	1993	France (Paris)
20	Cécile	F	1993	Luxembourg

3.5 La conduite des entretiens

Nos entretiens étaient individuels et d'une durée entre quarante minutes à une heure. Les euroélèves se sont déplacés chez nous et n'ont pas éprouvé de difficultés particulières pour ce faire en raison de nos relations antérieures et la proximité de notre logement à leur école.

Tableau 2 : Détails sur le déroulement des entretiens

Numéro	Prénom	Date	Lieu	Durée
1	Caroline	18/04/2011	Notre domicile personnel	50 mn
2	Jérôme	27/05/2011	<i>Idem</i>	60 mn
3	Pierre	25/03/2011	<i>Idem</i>	60 mn
4	Catherine	18/ 05/2011	<i>Idem</i>	44 mn
5	Brigitte	11/04/2011	<i>Idem</i>	55 mn
6	René	7/06/2011	<i>Idem</i>	44 mn
7	Gérard	3/06/2011	<i>Idem</i>	51 mn
8	Sabine	05/05/2011	<i>Idem</i>	62 mn

9	Corine	12/03/2011	<i>Idem</i>	50 mn
10	Céline	24/04/2011	<i>Idem</i>	43 mn
11	Sylvie	07/05/2011	<i>Idem</i>	53 mn
12	Mathilde	17/04/2011	<i>Idem</i>	45 mn
13	Amandine	04/05/2011	<i>Idem</i>	55 mn
14	Hélène	8/04/2011	<i>Idem</i>	65 mn
15	Inès	26/04/2011	<i>Idem</i>	55 mn
16	Louis	11/05/2011	<i>Idem</i>	48 mn
17	Véronique	04/04/2011	<i>Idem</i>	68 mn
18	Marc	28/03/2011	<i>Idem</i>	42 mn
19	Nicolas	06/05/2011	<i>Idem</i>	55 mn
20	Cécile	17/04/2011	<i>Idem</i>	56 mn

3.6 La transcription des entretiens enregistrés

L'ensemble des entretiens a été enregistré puis retranscrit soigneusement, ceci dans le but de rester le plus proche possible de la manière dont ils ont été exposés par les euroélèves. Le tableau ci-dessous résume nos conventions de transcription. En adoptant les choix de N. Thamin¹⁴, nous nous sommes forcés de préserver les traces de l'oralité

¹⁴ Dont notamment les suivants :

(comme les hésitations, les phrases inachevées, les digressions, les recherches de mots et d'idées), ainsi que les structures syntaxiques spécifiques du fait qu'elles « constituent autant de marques discursives d'une réflexion qui s'élabore, d'une co-construction du discours. Ces traces participent intégralement à la construction du sens global du récit » (Thamin, 2008, p. 35).

Ce travail rigoureux a offert une base solide pour analyser le récit de vie des euroélèves et reconstituer leur « profil identitaire », comme décrite en deuxième partie de cette thèse.

Nous joignons à titre d'exemple en annexe VI à cette thèse¹⁵ le résultat de la retranscription de l'un de nos entretiens. Il convient, toutefois, de noter que pour des raisons pratiques liées au volume important de pages retranscrites (près de 800 pages), il nous a été impossible de joindre l'ensemble des entretiens retranscrits.

Codification	Commentaires
XXX	Fragment discursif inaudible non retranscrit
C'est comPLEtement incroyable	Phonème, syllabe ou segment accentué
<xxxxx>	Essai de transcription qui reste incertain

¹⁵ Cf. page 254.

Cette page a été intentionnellement laissée blanche.

Première Partie : Identité, Langue et Éducation interculturelle

1 La notion d'identité

L'identité est un concept hautement complexe. Pour une meilleure appréciation de cette complexité, il convient de rappeler quelques éléments caractéristiques qui sont impliqués, selon P. Tap, professeur de psychologie à l'Université de Toulouse, dans la construction et la dynamique de l'identité. Il s'agit en premier lieu de la « continuité ». L'individu a le sentiment de rester « le même » au fil du temps. Le deuxième élément, c'est la représentation plus ou moins structurée et stable que l'individu a de soi et des autres. Le troisième, c'est « l'unicité », c'est-à-dire: « le sentiment d'être original, de se vouloir différent, au point de se percevoir comme unique » (Tap, 2009, p. 56). Un autre aspect de l'identité, c'est la « diversité ». Cela veut dire que nous sommes une personne qui joue le rôle de plusieurs personnages dans le monde social. Une autre caractéristique de l'identité, c'est l'idée de la réalisation de soi par l'action. Enfin, selon P. Tap, la dernière composante de l'identité, c'est l'estime de soi.

Du fait de cette complexité, la notion d'identité peut être étudiée sous différents angles. Dans cette section introductive, nous allons l'exposer brièvement du point de vue de la philosophie, de la psychanalyse et la psychologie sociale, pour ensuite l'exposer de manière plus approfondie du point de vue de la sociologie (section 2). Ensuite, nous allons présenter des concepts plus avancés comme « l'identité bilingue » (section 3), les représentations socio-culturelles et leur rapport avec l'enseignement des langues (section 4), ainsi que deux politiques linguistiques éducatives représentatives de ce type de contextes, promues respectivement en Europe et au Canada, à savoir l'« éducation interculturelle » (section 5) et la « pédagogie culturelle » (section 6).

1.1 Point de vue de la philosophie

La définition de la notion d'identité du point de vue philosophique a toujours été un problème majeur du fait de la relation complexe et difficile à conceptualiser qui existe entre l'identité et le temps, au cours duquel les caractéristiques de l'individu sont en constant

changement. Spécifiquement, C. Halpern (2009), philosophe de formation et journaliste de Sciences Humaines, se demande comment pouvons-nous parler de l'identité d'une personne, alors que cette personne change avec le temps dans ses idées aussi bien dans ses traits physiques ? En passant de l'âge de l'enfance à l'âge de l'adolescence et à l'âge de l'adulte, toute personne évolue. Par conséquent, dans quelle mesure la philosophie peut-elle aider à comprendre et expliquer la relation de l'identité avec le temps. Depuis Platon, (écrit dans *Le Banquet*) cette question occupe les philosophes. Pour plusieurs philosophes, c'est l'unité de la conscience de soi (qui suppose mémoire et anticipation), c'est-à-dire la synthèse qu'elle opère à travers tous les changements qui peuvent survenir, qui permet d'expliquer qu'on reste la même personne malgré les changements. Kant figure parmi ces philosophes lorsqu'il évoque par exemple dans la *Critique de la raison pure* « l'unité originairement synthétique de l'aperception ». Les philosophes présocratiques comme Parménide et Héraclite reviennent également sur cette question et l'interprètent d'une manière opposée. Par exemple, selon C. Halpern, Parménide ne peut pas admettre l'idée de changement : « Car si A n'est plus ce qu'il était, A est-il encore A ? » Mais, Héraclite raisonne autrement. Parce que selon lui, tout change et rien ne peut échapper au temps : « On ne peut entrer deux fois dans le même fleuve » (*Idem*).

Cette question est restée sans explication pendant des siècles. Il existe, toutefois, des tentatives de réponse, comme par exemple celle des empiristes aux XVII et XVIII siècles comme John Locke et David Hume. J. Locke dans son *Essai sur l'entendement humain*, propose de résoudre la question de l'identité personnelle par la mémoire : « si je suis la même personne qu'il y a vingt ans, c'est parce que j'ai le souvenir des différents états de ma conscience » (Halpern, 2009, P. 7). Malgré ces tentatives, la notion d'identité reste une problématique encore ouverte de la philosophie.

Une autre question philosophique qui prend forme avec le temps est la question de « l'identité moderne » et de l'individualisme à travers l'histoire de la philosophie et des mentalités, dont la genèse est annoncée par le sociologue Jean-Claude Kaufmann dans

les termes suivants : « L'identité est un processus marqué historiquement et intrinsèquement lié à la modernité. L'individu intégré dans la communauté traditionnelle, tout en se vivant concrètement comme un particulier, ne se posait pas de problèmes identitaires tels que nous les entendons aujourd'hui » (Kaufmann, 2004, cité par Halpern, 2009, p.12). Ce sentiment de « l'identité individuelle » selon C. Halpern apparaît au XIX siècle avec le mouvement du romantisme. Toutefois, c'est seulement à partir des années 1960 qu'il prend réellement son essor, ce que Anthony Giddens appelle la « modernité avancée ». Selon C. Halpern, cette modernité se caractérise par « une réflexivité croissante des individus : ils ne cessent de s'interroger sur tout, ce qui rend leur action toujours plus incertaine ». J. C. Kaufmann voit dans cette idée la « clé de l'identité » : « La réflexivité s'inscrit dans une logique d'ouverture ; elle brise les certitudes et remet en cause ce qui est retenu pour acquis. L'identité au contraire ne cesse de recoller les morceaux. Elle est un système permanent de clôture et d'intégration du sens, dont le modèle est la totalité » (*Idem*).

1.2 Point de vue de la psychanalyse

Eric Erikson est reconnu comme le fondateur du concept de « l'identité » et le « père de l'identité ». Il a étudié ce concept tout d'abord dans le cadre de ses travaux en psychanalyse en suivant l'enseignement d'Anna Freud à Vienne. Ensuite, il a continué ses travaux aux Etats-Unis en étudiant ce concept d'un point de vue anthropologique. En effet, les travaux de l'école culturaliste vont l'amener à faire évoluer la théorie freudienne vers les sciences sociales. L'école culturaliste travaille sur le lien entre les modèles culturels de la société et les différents types de personnalité des individus qui la composent. Erikson, dans ses travaux dépasse la théorie freudienne en insistant davantage sur le rôle des interactions sociales dans la construction de la personnalité (Halpern, 2009).

S'inspirant de la théorie freudienne, E. Erikson reprend la notion d'« identification ». Pour Freud, le processus d'identification commence avec la forme la plus élémentaire : « La

libido et l'intérêt du moi vivent unis et inséparables dans le moi se suffisant à lui-même » (Freud, 1916, cité par Lipiansky, 2007, p.8). Dans un deuxième temps, en quête de satisfaction, cet intérêt se déplace du sujet lui-même vers un objet extérieur, et en troisième temps, cette identification va apparaître avec un individu qui n'est pas en rapport avec la pulsion sexuelle. Par conséquent, ce processus de l'identification montre une « pluralité de personnes psychiques » et crée le lien entre l'individu et les autres (Lipiansky, 2007, p.9).

Il convient de souligner, toutefois, que le concept d'identité est interprété d'une manière différente chez la psychanalyse et Erikson. En effet, selon Erikson, l'identité est le résultat de toutes les identifications que l'individu réalise à travers ses interactions avec son environnement naturel, la famille, et son environnement extérieur, la société. Cette construction identitaire ne peut pas être le résultat d'une simple accumulation d'identifications : « Elle surgit de la répudiation sélective et de l'assimilation mutuelle des identifications de l'enfance ainsi que de leur absorption dans une nouvelle configuration qui, à son tour, dépend du processus grâce auquel une société identifie le jeune individu en le reconnaissant comme quelqu'un qui avait à devenir ce qu'il est, et qui, étant ce qu'il est, est considéré comme accepté » (Erikson, 1972, p.167, cité par Lipiansky, 2007, p.11). Il continue en insistant sur le fait que « l'identité finale, fixée au terme de l'adolescence, renferme toutes les identifications signifiantes, mais le transforme aussi de façon à en faire un tout raisonnablement cohérent et spécifique » (Lipiansky, 2007, p.11).

A partir de cette interprétation d'Erikson, la notion d'identité peut être définie comme (a) un sentiment conscient de spécificité individuelle (à partir et au-delà de la multiplicité des identifications), (b) un effort inconscient tendant à établir la continuité de l'expérience vécue (au-delà de la diversité des rôles et des discontinuités temporelles), et (c) la participation de l'individu aux idéaux et aux modèles culturels du groupe, conçus comme « positifs » (Lipiansky, 2007, p. 11).

Cette façon d'interpréter la notion d'identité a complètement influencé les recherches ultérieures. Spécifiquement, Erikson propose une autre conception concernant le rôle de la culture dans le développement culturel. Selon Erikson, il existe, lors d'une crise d'identité, une tension entre un pôle positif et un pôle négatif parce que « l'identité psychosociale renferme une hiérarchie d'éléments positifs et négatifs, ces derniers résultant du fait que durant son enfance, l'être humain a été mis en présence de prototypes idéaux » (Erikson, cité par Lipiansky, 2007, p.11).

De plus, E. Erikson a également étudié ce concept du point de vue ethno-psychologique. Il a centré ses travaux sur ce qu'il appelle les « crises de l'identité culturelle » et a étudié les interactions sociales comme l'un des facteurs essentiels de la construction identitaire. Il a ainsi ouvert une autre dimension aux études psychanalytiques en suggérant que la construction identitaire est un processus continu tout au long de la vie. De plus, en identifiant huit étapes, à huit âges tout au long de la vie, E. Erikson considère que la crise de l'identité correspond plutôt à l'âge de l'adolescence pendant lequel le sujet se confronte à des difficultés spécifiques de sa vie. Plus spécifiquement, il s'est intéressé à la notion de « crise de l'identité culturelle » dont il suggère que les origines se trouvent dans les contradictions suscitées par la confrontation de cultures différentes (Halpern, 2009, p. 10).

1.3 Point de vue de la psychologie sociale

C'est d'abord au courant des années cinquante que l'école interactionniste symbolique avec les travaux des psychologues Cooley et G.-H. Mead essaye d'introduire la notion d'identité dans le champ de la psychologie sociale (Lipiansky, 2007). Mead conceptualise les rapports de l'individu et de son groupe en parlant du « Self » (au lieu de l'identité), c'est-à-dire la conscience de soi. L'individu se définit lui-même par rapport au regard d'autrui : « Le Soi, en tant qu'objet pour soi, est essentiellement une structure sociale et naît dans l'expérience sociale » (Mead, 1934, cité par Lipiansky, 2007, p 14).

En somme, selon cette école la conscience qu'un individu a de lui-même est le résultat de ses interactions avec son environnement social. Ces interactions créent entre les membres de chacun de ces groupes « des systèmes symboliques partagés », selon G. Vinsonneau, c'est-à-dire une culture spécifique propre à chaque groupe social.

Grâce aux travaux des psychologues comme E. Goffman, le terme « Self » a été remplacé plus tard par celui de l'identité (Goffman, 1975, cité par Lipiansky, 2007). E. Goffman conceptualise la notion d'identité en relation avec la théorie des rôles et du groupe de référence. Ces théories étudient le rôle que joue le monde social sur la façon dont l'individu se définit. Selon elles, face aux situations données dans son milieu social, l'individu joue un certain nombre de rôles, lesquels sont définis par rapport à l'âge de la personne, son métier, son sexe, etc. Comme le soulignent Deutsch et Krauss, dans ce contexte, le terme « rôle » peut être appliqué à « des situations dans lesquelles les normes régissant l'interaction sont définies culturellement et sont indépendantes des relations personnelles particulières que peuvent par ailleurs entretenir les personnes qui occupent les positions correspondantes » (Deutsch et Krauss, 1972, cité par Lipiansky, 2007, p 15).

E. Goffman insiste plutôt sur l'importance des aspects extérieurs de l'individu dans cette adhésion aux rôles. Il le nomme « face », c'est-à-dire que l'individu, face aux attentes des autres acteurs, essaye de se présenter d'une manière performante. Goffman croit que cette façon de se présenter, en lien avec le regard de l'autre, est en train de s'institutionnaliser. La société attend que les acteurs sociaux respectent ces normes et ses attentes. E. Goffman insiste amplement sur cette notion de « face » et Lipiansky en conclut ce qui suit :

« Le monde est un théâtre, affirme Goffman, et la vie sociale serait donc comme une vaste scène où les « acteurs » sont amenés à respecter les rituels, lignes de conduite instituées pour préserver leurs faces. » (Lipiansky, 2007, p 15).

Par conséquent, selon E. Goffman, l'individu dans son milieu social doit assumer les différents rôles et acquérir les différentes identités. Mais ces identités peuvent être assumées ou rejetées, selon chaque contexte et le rôle social joué par l'individu dans le grand théâtre social. Ainsi, Goffman conclut que l'identité est une notion en mouvance et relativisée. Dans ce sens Goffman parle de *l'identité réelle* et *l'identité virtuelle*. Face à ses identités virtuelles, l'individu doit faire semblant et essayer de trouver les stratégies qui lui permettent de survivre. E. Goffman, en se concentrant sur ces identités stigmatisées et négatives, définit la notion de l'identité d'une manière complètement différente que les autres chercheurs. En effet, si dans la société, l'individu se voit en train de jouer des rôles et par conséquent des identités diverses réelles et virtuelles, il existe une distance entre l'individu et son identité c'est-à-dire, entre le Moi et l'identité.

2 Fondement théorique d'une approche sociologique de l'identité

Les études portées sur l'identité du point de vue de la sociologie s'intéressent surtout aux relations et interactions de l'individu au sein des groupes sociaux (en contraste avec les études en psychologie qui s'intéressent plutôt à l'individu lui-même). Dans les sous-sections suivantes, nous allons les exposer plus amplement. Plus spécifiquement, nous allons nous appuyer sur ces travaux pour une analyse plus approfondie de la notion d'identité du point de vue de la sociologie à travers l'analyse des rapports ethniques. Nous allons porter une attention particulière aux notions d'ethnicité et de groupe ethnique, concepts qui constituent le point de départ d'un examen approfondi du processus de construction et de représentation identitaire.¹⁶

¹⁶ Les descriptions et analyses qui vont suivre ont été en partie reprises de notre mémoire de master (Shahabi, 2008).

2.1 Émergence et nature des groupes ethniques

Max Weber (1864-1920) a étudié la formation des groupes ethniques et considère que la notion de *relation sociale* est l'une des bases de leur émergence. Dans son ouvrage intitulé *Économie et Société*, il consacre un chapitre aux « relations communautaires ethniques » (Weber, 1971). Pour M. Weber, c'est la dimension relationnelle qui caractérise les faits sociaux. Il considère les relations sociales comme des interactions concrètes d'individus. Le concept de relation sociale est défini pour rendre compte des situations concrètes d'interaction. Max Weber identifie deux types de relation sociale qui peuvent être distinguées, à savoir « Sociation »¹⁷ et « Communalisation »¹⁸. Selon Weber, les communalisations sont des relations sociales basées sur les fondements aussi bien objectifs que subjectifs. Il existe un « fondement objectif » parce que la communauté adhère aux mêmes valeurs et vit la même situation. Il existe également un « fondement subjectif », parce que cette situation commune peut engendrer un sentiment subjectif d'appartenance à cette communauté et c'est justement ce sentiment subjectif d'appartenance qui peut donner naissance à une communalisation. Sur cette base, Patez observe que la communalisation comporte trois « temps » comme suit : (1) le fait (objectif) d'avoir en commun quelque chose, (2) le sentiment subjectif de ce trait commun, et (3) la communalisation comme relation sociale objective qui est basée sur ce sentiment de communauté (Patez, 1997, p. 3).

¹⁷ La sociation (*Vergesellschaftung*) est fondée sur une relation sociale rationnelle. Elle se définit par le fait que « la disposition de l'activité sociale se fonde sur un *compromis* d'intérêts motivé rationnellement (en valeur ou en finalité) ou sur une *coordination* d'intérêts motivés de la même manière. En particulier, la sociation peut (mais non uniquement) se fonder typiquement sur une *entente* ».

¹⁸ La communalisation (*Vergemeinschaftung*) est la relation sociale non-rationnelle et basée sur une sorte de conscience communautaire parce que « la disposition de l'activité se fonde sur le sentiment *subjectif* (traditionnel ou affectif) des participants d'*appartenir à une même communauté* ».

Danielle Juteau, professeur de sociologie à l'Université de Montréal, s'est également intéressée à cette notion d'identité sociale dans son livre intitulé *L'ethnicité et ses frontières* (Juteau, 1999). En suivant M. Weber, elle analyse les relations ethniques comme des processus de *communalisation* et de *sociation*. Spécifiquement, elle définit une *communauté nationale* comme un type de *communalisation* dont la disposition de l'activité sociale se fonde sur un sentiment subjectif d'appartenir à une même communauté. Elle estime de plus que la *communalisation* crée des relations inégales entre les groupes sociaux. Les groupes ethniques dominent d'autres groupes et refusent aux membres d'autres groupes d'accéder aux ressources sociétales. Ainsi, elle propose une analyse de rapports ethniques à partir des concepts de Max Weber. Les groupes ethniques naissent d'une *communalisation* et cela s'établit dans une relation inégale entre les groupes sociaux.

D. Juteau considère, par ailleurs, que toute frontière ethnique a deux faces. Une face « interne » qui se construit dans le rapport à l'histoire et à la culture et une face « externe » qui se construit simultanément dans les rapports aux autres. Elle constate également que les revendications ethniques témoignent plutôt des rapports de domination qui se sont installés avec la modernité (Juteau, 1999, p. 21). Enfin, D. Juteau étend les définitions de Max Weber par plusieurs éléments. Le premier est que le sentiment commun d'appartenance se manifeste avec l'apparition d'oppositions conscientes à des tiers. Cela peut avoir de multiples raisons comme « les différences des articulations économiques et sociales ou celles de la structure interne du pouvoir avec leurs influences sur les mœurs » (Juteau, 1999, p.33). L'élément suivant est la délimitation des groupes ethniques, et donc l'émergence des frontières, est souvent un produit artificiel de l'action de la communauté politique. Un autre élément de la définition sur le quel D. Juteau insiste est que le fait d'avoir une langue en commun pourrait aider à établir une relation sociale mais cela ne crée pas une communalisation. Un des éléments qui favorise l'éclosion de la communalisation est la vie en commun, et cela dans certaines conditions : « Nous

appellerons groupes « ethniques », quand ils ne représentent pas des groupes de « parentage », ces groupes humains qui nourrissent une croyance subjective à une communauté d'origine fondée sur des similitudes de l'habitus extérieur ou des mœurs, ou des deux, ou sur des souvenirs de la colonisation ou de la migration, de sorte que cette croyance devient importante pour la propagation de la communalisation peu importe qu'une communauté de sang existe ou non objectivement » (Juteau, 1999, p.34). Finalement, un dernier élément est que les conflits entre les groupes ethniques ne sont pas produits à cause de différences des cultures. Il est important de prendre en considération les inégalités politiques et économiques qui sont à l'origine des relations ethniques. En effet, les groupes ethniques sont fondés sur un rapport social, économique et politique inégal.

2.2 Ethnicité, groupe ethnique, culture et relation sociale

Un *groupe ethnique* est composé de personnes qui se partagent une même *ethnicité*, c'est-à-dire une culture, une identité et une mémoire commune et qui disent descendre d'ancêtres qui avaient eux aussi une identité commune. Un groupe ethnique est un *fait social*¹⁹ et non pas une donnée biologique, car il résulte de la transmission de la culture et non de la transmission du sang (Juteau, 1999).

Le dictionnaire *Le Robert* définit le mot *ethnie* comme : « Ensemble d'individus que rapprochent un certain nombre de caractères de civilisation, notamment la communauté de langue et de culture. ... L'ethnie française englobe notamment la Belgique wallonne, la Suisse romande, le Canada français. » (Le Robert, 1990, p. 704).

D. Juteau considère que l'ethnicité peut se définir selon trois approches comme suit :

¹⁹ « Il [le fait social] se comprend dans le contexte d'un rapport entre ces groupes où sont mobilisés des agents ethniques, possesseurs d'une ethnicité qui se manifeste sur les plans du comportement collectif, de l'identité et de la mémoire collective » (Juteau, 1999, p. 86).

- Approche *Subjectiviste* : l'ethnicité renvoie à l'identité individuelle, à la conscience d'appartenance et à l'identification de l'agent à un groupe ethnique (Juteau, 1999).
- Approche *Objectiviste* : l'ethnicité se rapporte à des traits biologiques comme l'origine commune, ancêtres, sang et hérédité, ou bien se rapporte à la culture matérielle et à des pratiques observables (Juteau, 1999).
- Approche *Mixte* : Certains auteurs mettent en avant une position intermédiaire qui prend en considération les deux approches ci-dessus. Par exemple, Van den Berghe, professeur de sociologie à l'université de Washington, observe que des critères d'inclusion et d'exclusion peuvent se créer par le biais des perceptions subjectives qui se cristallisent autour des traits objectifs (Van den Berghe, 1978).

Une autre composante de la notion de groupe ethnique est celle de la *culture*. Diane Gérin-Lajoie, reprend la définition de Guy Rocher et Françoise Rocher, sociologues québécois de la culture comme suit : « On peut dire qu'il s'agit d'un ensemble complexe qui englobe les connaissances, la langue, les valeurs, les croyances, l'art, le droit, les mœurs et les coutumes propres à un groupe de personnes qui partagent certains antécédents historiques. Il s'agit d'un phénomène dynamique en constante évolution qui contient des éléments d'enrichissement, d'adaptation, de conflits et d'opposition. » (Rocher et Rocher, 1991, cité par Gérin-Lajoie 2002, p. 128).

Il existe de nombreuses autres définitions de la culture. Celles qui sont fournies dans la *Politique d'aménagement linguistique* de l'Ontario sont particulièrement éclairantes pour notre sujet car elles montrent bien l'importance et les enjeux de la culture, tant sur le plan humain que social. Voici à titre d'exemple trois de ces définitions :

- « Dans la déclaration sur la diversité culturelle, l'UNESCO (2001) explique que la culture doit être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et

qui englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. » (UNESCO, 2001).

- La culture aide à la compréhension du monde ; « c'est ce qui nous permet de comprendre le monde, c'est- à dire de comprendre comment les hommes et les femmes ont répondu par le passé et répondent encore aujourd'hui aux questions et aux problèmes posés par la vie mais aussi comment ils ont concrétisé leurs rêves et leurs projets. » (Boucher, 2001).
- La culture est indissociable de l'identité de la personne ; elle « englobe toutes les facettes de la personne et, à ce titre, elle est affective, morale, cognitive, conceptuelle, expérientielle, perceptuelle, physique et sociale. » (Legendre, 1995).

2.3 Conclusion : bases épistémologiques

En conclusion à notre étude de l'état de l'art, nous retenons comme base épistémologique celle proposée par Lipiansky *et al.* (2007) que nous pouvons résumer comme suit :

- L'identité est vue comme le produit d'un processus dynamique qui englobe les différentes étapes de la vie de l'individu au cours de sa vie.
- L'interaction sociale est considérée comme un facteur majeur de la genèse et la dynamique de l'identité.
- La construction identitaire comme un phénomène multidimensionnel et structuré, dans le sens où l'identité ne résulte pas d'une « simple juxtaposition d'identités », mais leur intégration dans « un tout structuré, plus ou moins cohérent et fonctionnel » (Lipiansky *et al.*, 2007, p. 23).
- L'unité diachronique du processus identitaire, puisque malgré le caractère mouvant de l'identité, « le sujet garde une conscience de son unité et de sa continuité, de même qu'il est reconnu par les autres comme étant lui-même » (Idem).

3 Identité bilingue

3.1 Identité comme « un phénomène de mouvance »

Selon D. Gérin-Lajoie les rapports ethniques sont le résultat d'une construction sociale. Le fondement d'une communauté n'est pas biologique, mais historique. Ce sont les interactions que vivent les individus entre eux dans le groupe et avec d'autres à l'extérieur du groupe qui déterminent l'appartenance à un groupe. Par conséquent, être né dans un groupe ethnique et partager une histoire, des valeurs, une culture et une langue commune à un moment de la vie, ne signifie pas nécessairement d'appartenir à ce groupe. C'est à partir des activités de la vie quotidienne que se construit l'identité au groupe (Gérin-Lajoie, 2003, p. 24-25).

Par ailleurs, dans son étude portant sur la contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste, D. Gérin-Lajoie affirme que, depuis la seconde moitié du XX^{ème} siècle et le mouvement de la mondialisation, le rapport à l'identité a changé, devenant plus complexe et le sens d'appartenance au groupe se négociant à travers les pratiques sociales et les expériences de vie des individus (Gérin-Lajoie, 2006, p. 1). Elle poursuit en décrivant l'identité comme « un phénomène de mouvance, c'est-à-dire, un va et vient constant d'une frontière linguistique et culturelle à l'autre » et conclut que « les individus peuvent ainsi développer diverses formes d'appartenance au groupe qui, à leur tour, viennent influencer leur rapport à l'identité » (p. 2).

En citant Gérin-Lajoie (2003, p. 27), *la Politique d'aménagement linguistique* de l'Ontario rappelle qu'« il est possible d'afficher une identité francophone au sein de son milieu familial et une identité bilingue dans son milieu de travail. Cela signifierait ainsi que les individus font des choix réfléchis en ce qui a trait à l'identité à privilégier et que ces choix vont dépendre des circonstances. Dans ce sens, une identité bilingue représenterait un phénomène stable. » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 50).

Il existe d'autres définitions de l'identité et en l'occurrence l'identité franco-ontarienne. A titre d'exemple, voici deux autres définitions rapportées dans la politique d'aménagement linguistique de l'Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 50) :

- L'identité franco-ontarienne est une construction dont à la base se trouve la langue française constamment menacée et qui implique la croyance en des origines et un héritage commun. Elle s'abreuve ainsi à la mémoire collective, à la tradition orale, aux œuvres littéraires et artistiques (Yves Frenette, 2003).²⁰
- L'identité possède deux dimensions importantes : (1) dimension sociale, c'est-à-dire l'identité professionnelle, de genre, ethnique, nationale, etc., et (2) dimension personnelle qui est liée aux caractéristiques physiques, psychologiques, morales, juridiques, sociales et culturelles de la personne. Ces deux dimensions sont continuellement en équilibre et en tension. Elles permettent à toute personne de se définir, de se présenter, de se connaître et de se faire connaître, d'une part, et à autrui de la situer et ou de la reconnaître, d'autre part (Fasal Kanouté, 2003b).²¹

On peut conclure que le rapport à l'identité est un processus complexe et se manifeste de différentes manières dont nous allons nous intéresser dans la sous-section suivante au cas de l'identité dite bilingue.

3.2 Influence du milieu en situation minoritaire

Dans son ouvrage intitulé *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, D. Gérin-Lajoie (2003) rapporte les résultats d'une recherche qualitative de type ethnographique menée entre 1997-2000, où elle s'est intéressée à la représentation

²⁰ Yves Frenette est professeur de l'Histoire à l'Université d'Ottawa.

²¹ Fasal Kanouté est professeur en psychopédagogie à l'Université de Montréal.

identitaire chez ces jeunes francophones qui vivent en milieu minoritaire, précisément un groupe d'adolescents fréquentant l'école secondaire de langue française en Ontario.

Le premier objectif de D. Gérin-Lajoie dans cette étude était de mieux comprendre comment se perçoivent et se définissent ces adolescents comme des individus qui appartiennent à une minorité, pour analyser ensuite le parcours qui mène les jeunes à effectuer un tel choix. Son deuxième objectif était de comprendre la signification de la notion d'*identité bilingue* pour ces jeunes et d'examiner de quelle manière cette forme identitaire pouvait exister, comme un phénomène stable ou comme un phénomène transitoire menant à l'assimilation.

L'étude de ces pratiques s'est réalisée dans trois milieux différents qui constituent en eux-mêmes de puissants agents de production et de reproduction sociale, linguistique et culturelle : la famille, l'école et le groupe d'amis. Sur cette base, D. Gérin-Lajoie affirme que sept des huit adolescents ayant participé au volet ethnographique de l'étude ont déclaré posséder une *identité bilingue*. Ces jeunes ont de plus estimé appartenir à deux groupes : celui de la majorité anglophone et la minorité francophone (p. 148).

Ces résultats vont dans le même sens que ceux des études effectuées au cours des dernières années par d'autres chercheurs comme R. Bernard, professeur en sociologie à l'Université d'Ottawa. Ce dernier s'est intéressé à la question d'identité bilingue dans le milieu francophone minoritaire en Ontario. Il affirme l'existence d'une nouvelle forme de bilinguisme et de biculturalisme individuel à l'intérieur même de la francophonie canadienne en stipulant que « L'ampleur du phénomène montre très bien que la double appartenance linguistique est en train de prendre forme et qu'il ne s'agit plus d'une réalité marginale. Cette bilingualité fait partie de la francophonie ontarienne [...]. Il ne s'agit pas d'un dualisme communautaire, mais d'une nouvelle forme de bilinguisme et de biculturalisme individuel à l'intérieur même de la francophonie canadienne » (Bernard, 1998, cité par D. Gérin-Lajoie, 2003, p. 148).

Les données ethnographiques recueillies par D. Gérin-Lajoie montrent cependant que la notion d'identité bilingue est plus complexe qu'on ne le croit. Sur ce point, D. Gérin-Lajoie se distingue des chercheurs qui estiment qu'une identité bilingue est anglo-dominante et qu'elle mène à l'assimilation à la majorité anglophone. Elle conclut, en effet, qu'une identité bilingue n'est pas forcément anglo-dominante. Elle ne mène pas obligatoirement à l'assimilation.

3.3 Influence du milieu familial et des amis

Le positionnement dans le processus de construction identitaire étant le produit de diverses interactions, il convient de souligner l'influence du milieu familial et des amis.

Pour ce qui concerne la famille, en se référant à l'historien G. Allaire et à l'anthropologue L. Fedigan, D. Gérin-Lajoie rappelle que cette « influence reste prédominante jusqu'au moment de la rencontre continue du monde extérieur, jusqu'à la formation du groupe des pairs... » (Allaire et Fedigan, 1993, cité par Gérin-Lajoie, 2003, p. 153).

En particulier, les parents insistent sur l'importance de la langue française. Ils trouvent que le fait de parler les deux langues leur apporte plus de chance de trouver un travail (l'avantage économique), d'une part, et leur permet de développer un sentiment d'appartenance à la communauté minoritaire, d'autre part. (p. 154). D. Gérin-Lajoie conclut alors que « dans ce contexte la langue française devient un outil essentiel puisque c'est par elle que la culture française est véhiculée » (Gérin-Lajoie, 2003, p.154).

Pour ce qui concerne les amies et amis, D. Gérin-Lajoie observe qu'au moment de l'adolescence leur influence succède à celle du milieu familial. Elle ajoute qu'en examinant les pratiques langagières entre les amis, nous pouvons constater un phénomène d'anglicisation, dans le sens où même si ces jeunes fréquentent une école française, la plupart des activités extrascolaires se font toutefois en anglais et le contexte social reste anglo-dominant (Gérin-Lajoie, 2003, p. 157).

4 Représentations culturelles et politiques linguistiques éducatives

Pour atteindre notre but d'analyser et de discuter le positionnement identitaire des euroélèves, nous devons nous intéresser également à leur rapport avec la langue et la culture. En effet, comme le constate D. Lussier, en s'appuyant sur les travaux de P. Bourdieu, « la langue est plus qu'un instrument de communication. Son infinie capacité de générer des rapports de forces symboliques façonne les perceptions des gens de leur vision du monde » (Lussier, 2006, p. 6).²² Elle suggère alors de percevoir la « langue » comme « intimement liée au développement des représentations culturelles » (Idem). Par ailleurs, les règles qui régissent la génération desdits « rapports de forces symboliques » sont *a priori* déclinées dans la politique linguistique éducative de l'établissement qui dispense les cours de langue étrangère, comme en l'occurrence celle des Écoles européennes.

Aussi, dans cette section, nous allons nous intéresser à ces trois concepts fondamentaux et leurs rapports, à savoir la *langue*, les *représentations socio-culturelles* et les politiques linguistiques éducatives. Ensuite, nous terminerons notre étude de l'état de l'art en présentant les politiques linguistiques éducatives conçues pour promouvoir une éducation interculturelle en milieux plurilingues et pluriculturels, respectivement en Europe (section 5) et dans Ontario au Canada (section 6).

²² Au sujet des rapports étroits entre la langue, le monde social et l'identité, Bourdieu observe : « le pouvoir constituant du langage est basé sur des schémas de perception et de pensée, ce qui implique qu'en agissant sur les connaissances, le savoir-faire et le savoir-être des jeunes, il est possible d'agir sur le monde social » (Lussier, 2006), alors qu'il est également admis que ces « schémas de perception » ou, selon Brown (1991, p. 40), les « représentations mentales, comportementales et matérielles » constituent les repères culturels qui vont à leur tour façonner l'identité des individus.

4.1 La notion de culture dans le contexte de mondialisation et le rôle de l'école

Nos sociétés sont en constante évolution. Avec le temps, elles sont devenues des sociétés multilingues et multiculturelles. Selon D. Lussier, cette transformation de nos sociétés est liée à une évolution de la mobilité des personnes et l'expansion de l'augmentation de l'immigration (Lussier, 2006). Aussi, nous sommes face à de nouvelles formes culturelles et identitaires, que D. Lussier appelle la culture transnationale ou « languaculture », où « les identités nationales et ethniques s'entremêlent et s'influencent sans cesse » (Idem).

Cette nouvelle tendance requiert à son tour une nouvelle approche des politiques linguistiques éducatives. C'est pourquoi, D. Lussier pose dans les termes suivants la question décisive du rôle de l'école comme l'institution éducative afin de favoriser la cohésion sociale : « Comment pouvons-nous promouvoir des valeurs et des attitudes qui donnent davantage accès à l'expérience de la diversité et de l'ouverture aux autres cultures et préparer les jeunes de la nouvelle génération à préparer positivement leurs comportements, leurs attitudes et leurs interactions sociales ? » (Lussier, 2008).

Pour répondre à cette question, D. Lussier reprend l'idée de Bruner qui considère « l'éducation comme entrée dans la culture », puisqu'elle est perçue comme « une étape de socialisation importante dans le développement des connaissances, de croyance, des comportements et de valeurs à privilégier » (Bruner, 1996, cité par Lussier, 2008, p.1).

Un des moyens d'y parvenir, encore selon D. Lussier, consiste à améliorer, notamment à l'occasion de l'enseignement des langues vivantes, la formation des jeunes de groupes ethniques divers à leur propre culture ainsi que celle des autres, comme un levier de promotion des valeurs et des attitudes qui facilitent les expériences d'ouverture aux autres cultures et de la diversité culturelle (Bruner, 1996, cité par Lussier, 2008).

Toutefois, la mise en œuvre de telles formations requiert à nouveau des politiques linguistiques éducatives adaptées. D. Lussier formule cette question fondamentale de la

manière suivante : « Dans un tel contexte d'enseignement-apprentissage, quels modèles d'enseignement et quelles inventions pédagogiques faut-il privilégier pour intensifier l'ouverture aux autres cultures tout en développant la compétence de communication langagière ? » (Bruner, 1996, cité par Lussier, 2008).

Nous étudierons les réponses de l'état de l'art à cette question dans les sections 5 et 6 de cette partie.

4.2 La notion de compétence interculturelle

L'éducation interculturelle vise à former des élèves capables d'apprécier les diverses cultures qui se côtoient dans une société multiculturelle et donc d'accepter d'évoluer au contact de celles-ci, ceci afin que cette diversité devienne un élément positif et enrichissante de la vie culturelle, sociale et économique du milieu (MEQ 1985, dans Legendre 2000 cité par Lussier 2008).

D. Lussier estime que pour ce faire, l'école doit amener les élèves à transcender les particularismes, à favoriser la découverte des similitudes et l'acceptation des différences et à valoriser les attitudes positives. Il faut donc savoir comment agir sur les comportements et les attitudes. Comme les changements de comportements et d'attitudes requièrent beaucoup de temps, il faut alors agir tôt auprès des jeunes qui formeront la nouvelle génération.

Il s'agit d'une tâche difficile car cela nécessite de susciter l'ouverture aux autres cultures tout en développant sa propre identité, ce qui, selon Brown, implique de travailler simultanément sur trois dimensions. En effet, Brown considère la culture comme « un ensemble de représentations mentales, comportementales et matérielles » (Brown, 1991, cité par Lussier, 2006). Là encore, le rôle des politiques linguistiques éducatives s'avère fondamental.

4.3 La notion de représentation socio-culturelle et leur mode de formation

La notion de représentation socio-culturelle, qui entretient des rapports étroits avec celle d'identité, correspond à un sujet très largement étudié dans divers domaines tels que la philosophie, la psychologie et les sciences sociales. Nous retenons ici la définition de Jodelet comme suit : « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989). Quant à l'importance des représentations, V. Castellotti, professeur à l'Université de Tours, et D. Moore, Professeur à l'Université de Vancouver, estiment qu'elles sont déterminantes dans la gestion des relations sociales, aussi bien du point de vue des conduites que de la communication (Castellotti et Moore, 2002).

Dans un contexte comparable, à savoir l'étude des rapports entre la langue et la communication, D. Lussier insiste sur la complexité inhérente de la communication sociale en rappelant l'observation de Calvet quant à la production linguistique comme suit : « production d'individus ayant à la fois une histoire individuelle et une histoire collective et ayant des rapports de types affectif, hiérarchique, de force, de concurrence, de domination » (Calvet, 1975, cité par Lussier, 2008, p.2).

D. Lussier estime alors nécessaire d'étendre l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'enseignement d'une compétence purement « linguistique », « discursive » ou « sociolinguistique » pour y intégrer l'étude de l'interaction des individus et des discours ; elle estime, en effet, que cela permet de comprendre la construction des représentations culturelles chez l'apprenant (Lussier, 2008, p.2).

Il convient de noter que, dans ce contexte, la culture est perçue comme « un langage composé des signes », et définie comme « des connotations culturelles, des représentations collectives ou des mythes » (Lussier, 1997 ; Steel et Suozo 1994, cité par Lussier, 2008). Byram et Lussier considèrent de plus que l'analyse des signes culturels

véhiculés par les mots et l'interprétation des représentations qui se forment dans la pensée des élèves sur les autres cultures façonnent leur compétence interculturelle et sont par conséquent, aussi importantes que le développement d'une compétence linguistique, voire même langagière (Byram 1989 ; Lussier 1997, cités par Lussier 2008).

Il convient également de préciser que, selon Vygotski, la langue est en soi un fait sociohistorique, dépendant d'un ensemble complexe de phénomène social, historique et politique et aidant à l'élaboration de notre vision du monde, nos perceptions des différentes cultures (Vysotski, 1962, p.51, cité par Lussier, 2008). Enfin, selon Vysotski, les signes culturels véhiculés par les mots résultent d'un processus dit *historico-culturel*.

Pour S. Moscovici, la formation et le fonctionnement des représentations sociales s'appuient sur deux processus. Il s'agit tout d'abord du processus dit d'*objectivation* dont le rôle consiste à rendre compte de « la manière dont un individu sélectionne certaines informations plus expressives pour lui et les transforme en images signifiantes, moins riches en informations mais plus productives pour la compréhension ». En second lieu, il s'agit du processus dit d'*ancrage*, lequel « permet d'adapter pour l'incorporer l'élément moins familier au sein des catégories familières et fonctionnelles que le sujet possède déjà » (Moscovici 1961, cité par Castellotti et Moore, 2002, p. 8).

Enfin, selon Guimelli « l'ancrage permet d'accrocher quelque chose qui est nouveau à quelque chose qui est ancien, et donc qui est partagé par les individus appartenant à un même groupe ». Il s'agit de « rendre intelligible ce qui est nouveau ou étranger et de permettre une meilleure communication en offrant des outils communs d'analyse des événements » (Guimelli 1994, cité par Castelloti et Moore, 2002, p. 9).

4.4 Le lien entre la représentation, l'identité et l'enseignement des langues

Castellotti et Moore considèrent de plus que « les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances » (Castellotti et Moore 2002, p. 21). De nature changeante, leur rôle consiste à permettre aux individus et leurs groupes de « s'auto-catégoriser » et de « déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres » (Idem).

De ce fait, les représentations sont considérées comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage devant alors être intégrées au sein des politiques linguistiques éducatives, dans le but de « réconcilier des tensions a priori contradictoires entre un besoin d'auto-centration et de rattachement au connu, et l'indispensable ouverture que nécessite l'appropriation des langues » (Idem).

Enfin, V. Castellotti et D. Moore observent également qu'« enseigner des langues, c'est en effet aider à construire un répertoire plurilingue de pratiques tout autant que de représentations » (Castellotti et Moore, 2002).

La question qui se présente alors consiste à savoir quels sont les traits caractéristiques des politiques linguistiques éducatives qui peuvent conduire à la construction de ce type de « répertoire ». Nous allons essayer d'apporter une réponse à cette question dans les sections suivantes de cette partie, au travers notamment de l'étude de la politique linguistique éducative promue par le Conseil de l'Europe et mise, notamment, en œuvre au sein des Ecoles européennes.

5 Education interculturelle selon le Conseil de l'Europe

Nous venons d'explorer les rapports fondamentaux qui existent entre le positionnement identitaire, les représentations socio-culturelles et les politiques linguistiques éducatives. Nous venons également de montrer la nécessité d'une approche interculturelle en enseignement des langues en milieux plurilingues et pluriculturels. A présent, nous allons consacrer cette section à l'étude de *l'éducation interculturelle* telle que développée par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Il s'agit de présenter une politique spécifiquement conçue pour répondre aux exigences d'une approche interculturelle telle que décrite dans la section précédente.

En effet, le Conseil de l'Europe tient compte du caractère multilingue de ses États membres, pris individuellement, et de l'Europe dans son ensemble comme un facteur majeur qui détermine toute politique sociale en Europe. Dans ce contexte, il considère plus particulièrement que les politiques qui visent à développer un sentiment d'appartenance et de citoyenneté démocratique partagé par les Européens constituent une donnée importante des politiques sociales dont font partie les politiques linguistiques éducatives. Aussi, le Conseil de l'Europe a décidé de traiter la question de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans une perspective politique, plutôt qu'une perspective pédagogique. De cette décision sont successivement nées deux publications majeures, à savoir le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco et Byram, 2007a) et puis *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (Byram, Zarate, Neuner, 1997).²³

²³ Afin de mieux situer le cadre conceptuel des propositions avancées par le Conseil de l'Europe, nous présentons brièvement la définition de quelques-uns de leurs concepts fondamentaux en annexe VIII. (cf. page 303). Celles-ci vont être développées dans la suite de cette thèse.

5.1 Position en faveur du développement de la diversité linguistique

L'objectif des politiques linguistiques éducatives promues par le Conseil de l'Europe est régi par sa position, et celle de ses États membres, en faveur du développement de la diversité linguistique. Cette position est motivée par, d'une part, « la mobilité, l'intercompréhension et le développement économique » et, d'autre part, « la préservation de l'héritage culturel européen dont la diversité linguistique est une composante considérable » (Beacco et Byram, 2007b, p. 7). Il s'agit, en effet, de retenir le plurilinguisme comme principe des politiques linguistiques éducatives et suggérer de le considérer sous un double aspect, comme une compétence, c'est-à-dire « une conception du sujet parlant comme étant fondamentalement pluriel », et aussi comme une valeur, « en tant qu'il est le fondement de la tolérance linguistique, élément capital de l'éducation interculturelle » (Beacco et Byram, 2007a, p. 18).

De ce point de vue, le Conseil de l'Europe insiste sur le fait « qu'il faut considérer l'enseignement des langues comme le développement d'une compétence linguistique individuelle unique (« savoir » des langues, quelles qu'elles soient) » qu'il faut développer non seulement pour des raisons fonctionnelles ou professionnelles mais aussi « comme une éducation au respect pour les langues des autres et pour la diversité linguistique » (Beacco et Byram, 2007b, p. 7).

Le Conseil de l'Europe en conclut alors que les politiques linguistiques éducatives de ses États membres devraient « favoriser l'apprentissage de plusieurs langues pour tous tout au long de la vie de sorte que les Européens deviennent effectivement des citoyens plurilingues et interculturels capables de communiquer avec les autres Européens dans tous les domaines » (Beacco et Byram, 2007b, p. 7).

5.2 La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues

Dans le contexte situé ci-dessus, le Conseil de l'Europe a proposé à ses États membres un document fondateur, appelé le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco et Byram, 2007a ; 2007b). Celui-ci s'intéresse à la « diversité linguistique » selon les deux concepts multilinguisme et plurilinguisme. Sa finalité consiste à examiner (a) « La nécessité de définir et de mettre en œuvre des politiques linguistiques éducatives qui soient cohérentes avec le développement de l'intégration sociale et celui de la citoyenneté démocratique en Europe » et (b) « Comment des politiques éducatives en langues, dont les résultats seront en accord avec la recherche de la diversité linguistique des sociétés et du plurilinguisme des citoyens européens (c'est-à-dire de nouvelles politiques éducatives pour le plurilinguisme), peuvent être conçues et respectées » (Beacco et Byram, 2007b, p. 7). En définitive, *Le Guide* examine les politiques linguistiques éducatives et la manière dont elles prennent en charge les deux piliers d'une éducation plurilingue, à savoir le plurilinguisme en ce qui concerne la formation plurilingue et l'éducation au plurilinguisme. Cette approche constitue le fondement de l'éducation interculturelle que nous allons présenter dans la sous-section suivante.

En rapport avec ces travaux, Byram et Zarate, chercheurs au sein du Conseil de l'Europe, se sont intéressés à la notion de compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Ces auteurs estiment en particulier qu'il faut considérer les apprenants comme des « intermédiaires culturels » et les former en langues dans le but qu'ils développent « une compétence interculturelle qui leur permette de jeter des passerelles entre les deux cultures et de devenir en conséquence des personnalités plus mûres et plus complexes » (Byram, Zarate, Neuner, 1997, p. 4). Aussi, ils suggèrent qu'il faudra évaluer les apprenants en fonction du niveau qu'ils auront atteint en tant qu'intermédiaires culturels et non pas en tant que « locuteurs ayant une maîtrise quasi

totale de la langue » (Byram, Zarate, Neuner, 1997, p. 8), conception qui a des conséquences majeures sur les modèles éducatifs et sur les savoirs concernant la culture et la société du pays cible.

Dans ce contexte, Byram et Zarate proposent que les éléments caractéristiques des « intermédiaires culturels »²⁴ soient davantage intégrés au contenu formatif et aux procédures d'évaluation (Byram, Zarate, Neuner, 1997, p. 12). Plus spécifiquement, ils articulent sous forme d'objectifs quelques compétences clés qui devront être intégrées et dont nous allons présenter une description plus détaillée dans les sous-sections suivantes. Il s'agit plus particulièrement de savoir ("knowledge/knowing that"), savoir-faire/capacité/aptitude ("skills/knowing how") et savoir-être/valeurs ("attitudes and values") et comportement ("behaviour") » (Byram, Zarate, Neuner, 1997, p. 12).

5.2.1 *Savoirs*

Byram et Zarate définissent la compétence dite *savoirs* comme un « système de références culturelles qui structure le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel et qui intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situations d'interaction avec les natifs de la langue étrangère » (Byram, Zarate, Neuner, 1997, p. 17). Ils en déclinent ensuite les différentes « références ». Il s'agit spécifiquement des « références relevant de l'identité nationale et, plus largement, culturelle » et celles associées à « l'espace », à la « diversité sociale », aux « influences étrangères », au « fonctionnement des institutions » et à la « diffusion des informations et de la création artistique et culturelle » (Idem). Les références liées à l'identité nationale et

²⁴ C'est-à-dire la capacité à interpréter et à mettre en relation des systèmes culturels différents, à interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, à gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle – cf. également la définition ci-dessus.

culturelle sont classées en deux parties. La première partie est la référence à la mémoire nationale, régionale de la communauté étudiée et la deuxième partie est la référence aux conditions historiques de transformation des sociétés comme des systèmes de valeur et l'évolution de la société. Les références liées à l'espace sont réparties en quatre groupes : L'espace national de la culture étudiée comme les différentes catégories descriptives en usage (régions historiques...); les repères géographiques qui sont utilisés par la communauté dans la perception de son espace; les variations sociolinguistiques régionales; les variations fonctionnelles qui opposent l'espace privé et public et finalement, les repères qui régulent la relation entre le corps et l'espace comme gestuelle. Les références liées à la diversité sociale sont d'abord, la situation des minorités dans l'espace national, ensuite, les facteurs nationaux de changements de la société et enfin, les critères qui permettent d'identifier les classes sociales. D'autres références sont liées aux influences étrangères, c'est-à-dire la migration et le lien entre le pays des migrants et celui des migrations et également les prises de position géopolitique du pays dans le monde. Enfin, les références liées au fonctionnement des institutions et les références liées à la diffusion des informations et de la création artistique et culturelle dans le champ des médias et celui de la création et de la production culturelle comme littéraire ou artistique.

5.2.2 *Savoir-faire*

Byram et Zarate définissent le *savoir-faire* comme la « capacité à intégrer savoir-être, savoir-apprendre et savoirs dans des situations spécifiques où des contacts biculturels s'établissent (c'est-à-dire entre la/les culture(s) de l'apprenant et celle(s) de la langue cible) » (Byram, Zarate, Neuner, 1997, p. 19). Ils en déclinent les objectifs généraux comme l'aptitude (a) à appliquer de manière adéquate, c'est-à-dire en tenant compte des contraintes interculturelles, les connaissances, compétences et attitudes acquises lors de leur scolarité, aux situations non scolaires, (b) à prendre les spécificités culturelles en

compte lors des interactions avec d'autres membres d'une société donnée et (c) dans le cadre des relations internationales, à prendre en considération les différences entre la culture de l'apprenant et celle de ses interlocuteurs.

Enfin, les objectifs spécifiques de cette compétence, orientés vers la didactique des langues et l'évaluation de l'apprentissage, sont définis par Byram et Zarate (Idem) comme étant le savoir-faire d'ordre « relationnel », « interprétatif », « comportemental » et « géopolitique » :

- Les savoir-faire d'ordre « relationnel » sont répartis en trois groupes du savoir. Le premier groupe est savoir utiliser des différentes sources d'information sur le contexte étranger accessible dans les pays de l'apprenant. Le deuxième groupe est savoir établir un contact personnel avec les membres des autres communautés à l'étranger. Le dernier groupe est savoir trouver des situations conflictuelles entre deux communautés et essayer de repérer des thèmes porteurs de conflit entre ces communautés.
- Les savoir-faire d'ordre « interprétatif » sont classés en six groupes. Le premier consiste à savoir contextualiser une référence, c'est-à-dire savoir analyser et établir des relations entre les faits de la société et leur contexte historico-culturel, par exemple entre les opinions diffusées et leurs sources médiatiques. Ensuite, savoir combiner des références historiques à une génération et savoir situer les faits dans leur contexte temporel. Le troisième groupe du savoir-faire se rapporte aux éléments paralinguistiques (sigles, logos, etc.) et la capacité à les identifier. Un autre groupe du savoir-faire se rapporte aux différences gestuelles et proxémiques entre communautés et la capacité à les identifier. Le cinquième groupe du savoir-faire englobe la maîtrise des différences subtiles entre les systèmes culturels, spécifiquement la lecture des marques de la stéréotypie, de l'officialité, des effets de dérision et d'humour. Enfin, le dernier groupe du savoir-faire se rapporte à la capacité générale à évaluer et caractériser les situations particulières.

- Le savoir-faire d'ordre « comportemental » comprend la capacité de manipuler des critères qui permettent d'évaluer la distance ou la proximité sociale au sein d'une communauté étrangère et de savoir adapter son discours relatif à un fait de sa propre culture à son interlocuteur étranger et réciproquement savoir adapter son discours relatif à un fait de la culture étrangère aux connaissances du natif de son propre pays. Il s'agit enfin de savoir identifier et réparer et exploiter les représentations stéréotypées au sein de son propre milieu social sur un autre pays.
- Le savoir-faire d'ordre « géopolitique » est enfin le savoir d'expliquer l'évolution historique des relations économiques et politiques entre deux communautés. Et, savoir maîtriser l'usage de références politiques, économiques et historiques de la culture étrangère pour pouvoir établir des relations entre les deux pays.

5.2.3 Savoir-être

Byram et *al.* définissent le savoir-être comme une « capacité affective à abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et l'aptitude cognitive à établir et à maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère » (Byram, Zarate, Neuner, 1997, p. 13). Ils en déclinent les objectifs généraux comme en particulier l'ouverture vers d'autres personnes, sociétés et cultures, ainsi que l'aptitude à renouveler et enrichir régulièrement son propre point de vue et valeurs culturelles. Ces auteurs précisent également que cette compétence, malgré qu'elle soit indépendante des contenus d'une langue étrangère donnée, ne pourra avoir un caractère purement théorique « qui aurait une visée universalisante ou qui serait constitué d'un échantillon de pratiques culturelles géographiquement ou nationalement diversifiées » (Idem). Elle devra être développée dans le cadre d'un apprentissage d'une langue étrangère précise, visant

en particulier l'acquisition, par le biais l'apprentissage d'une langue, des compétences qui sont transposables²⁵ dans d'autres systèmes culturels.

Enfin, les objectifs spécifiques de cette compétence, orientés vers la didactique des langues et l'évaluation de l'apprentissage, sont définis par Byram et Zarate comme étant « ouverture vers d'autres cultures », « maîtrise des catégories descriptives propres à la mise en relation de cultures différentes », « capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle » et « capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel » (Byram, Zarate, Neuner, 1997, p. 14) :

- Le premier objectif spécifique, c'est-à-dire « ouverture vers d'autres cultures », est lui-même divisé en plusieurs groupes : établir une relation non-conflictuelle avec l'autre ; repérer les effets ethnocentriques dans un texte, connaître les mécanismes d'influence étrangère comme l'immigration, la domination culturelle et la guerre ; enfin, savoir identifier et adopter des stratégies de contacts appropriées avec un étranger et savoir s'adapter aux spécificités locales lors d'un séjour de longue durée à l'étranger.
- Le deuxième objectif spécifique, à savoir « maîtrise des catégories descriptives propres à la mise en relation de cultures différentes » s'intéresse en particulier à savoir repérer les connotations relatives à des réalités d'apparence proches, et distinguer différentes situations sociales telles que l'exclusion, la cooptation et l'opposition espace public/espace privé.

²⁵ « Par "transposables", on entend que les acquisitions faites à propos de l'apprentissage d'une langue donnée puissent être réinvesties dans l'apprentissage d'une autre langue mais nécessitent un enseignement permettant d'illustrer des contenus propres à cette seconde langue étrangère. Cette compétence doit donc être évaluée dans le cadre de l'apprentissage de toute langue étrangère mais elle ne se fera pas au même titre s'il s'agit d'une première langue étrangère et s'il s'agit d'une seconde. » (Byram, Zarate, Neuner, 1997, p. 13).

- Le troisième objectif spécifique, c'est-à-dire la « capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle », comporte des éléments tels que la capacité à identifier diverses situations de valorisation/dévalorisation nationales comme lors d'un discours touristique ou encore des « tabous culturels » comme ceux relevant des choix alimentaires, choix vestimentaires et comportements amoureux.
- Le quatrième et dernier groupe des objectifs spécifiques, à savoir « capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel » relève de la capacité à identifier des situations potentiellement conflictuelles et à servir de médiateur lorsqu'un conflit se présente. Il s'agit enfin de savoir prendre du recul et d'évaluer la qualité et la pertinence d'un système explicatif et, le cas échéant, savoir l'adapter en fonction des spécificités de son interlocuteur.

6 Cadre de référence du développement de la compétence interculturelle selon D. Lussier

Dans la continuité des travaux menés par M. Byram et G. Zarate, D. Lussier a développé et validé empiriquement au Québec le *Cadre de référence du développement de la compétence interculturelle en éducation aux langues* (Lussier 1997 ; Amireault et Lussier 2008), en abrégé désormais *Le Cadre*. Ce dernier a servi de modèle aux différentes études menées au Canada, lesquelles ont été publiées par le Centre européenne des langues vivantes et le Conseil de l'Europe. Il s'agit en particulier des deux publications suivantes :

1. Les représentations des Autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignements en contexte européen (Lussier et *al.*, 2003) et
2. Ligne directrice pour évaluer la compétence en communication interculturelle (Lussier et *al.*, 2007).

Le Cadre est composé de plusieurs « domaines », chaque domaine étant composé à son tour de plusieurs « dimensions » et chaque dimension de plusieurs « sous-dimensions ». Au niveau d'abstraction le plus élevé, à savoir le « domaine », il s'agit plus spécifiquement du « domaine des connaissances ou des "savoirs" », du « domaine de savoir-faire » et celui de « savoirs- être ». Il constitue l'une des bases théoriques des analyses que nous allons présenter dans les parties ultérieures de cette thèse. Aussi, nous allons à présent exposer une description succincte de ses domaines, en s'appuyant sur les travaux de D. Lussier (2008).

6.1 Le domaine des « savoirs »

Selon Denise Lussier, le domaine des savoirs est d'ordre cognitif. Il est lié à l'acquisition des connaissances et des savoirs et comporte trois « approches » :

- *L'approche humaniste* : Cette approche est basée sur des éléments de connaissances qui sont liés à la civilisation, et à la mémoire collective, comme arts, littérature, musique, peinture, histoire et géographie. Ces derniers constituent « la mémoire collective d'un peuple » dont la transmission « s'estompe depuis plusieurs années pour laisser place à une approche anthropologique » (Lussier, 2008).
- *L'approche anthropologique* : Cette approche est créée à partir des individus et leur relation avec les autres groupes et cultures. Les représentations culturelles qui se construisent dans une société au cours du temps peuvent influencer par des individus et les institutions. Toute acquisition est générée par l'exposition à des situations problématiques, croyances, traditions, relations, valeurs et attitudes de chaque culture (Lussier et al., 2008).
- *L'approche sociologique* : cette approche est liée au contexte socioculturel comme les valeurs, l'identité et les modes de vie des différentes cultures. « Elle offre des repères culturelles à l'élève qui doit se familiariser avec des éléments factuels qui lui sont inconnus et qu'il doit apprivoiser pour s'intégrer dans toute société » (Lussier, 2008).

6.2 Le domaine des « savoir-faire »

Le domaine de savoir-faire est d'ordre comportemental. Il est lié à l'application linguistique acquise et comporte trois niveaux d'apprentissage :

- *Savoir-fonctionner* : Il s'agit d'un premier niveau d'apprentissage, la compréhension de base, qui permet aux apprenants de savoir fonctionner dans la langue cible. L'apprenant est capable de pratiquer les savoirs acquis.

- *Savoir- ajuster* : A ce stade d'apprentissage, l'apprenant a déjà acquis les pratiques plurilingues et pluriculturels pour « savoir-ajuster » d'une manière adéquate aux contextes environnementaux.
- *Savoir-interagir* : Le dernier niveau de ce domaine, un niveau réflexif du discours, qui demande une aptitude métalinguistique. Selon Lussier, à ce stade, l'apprenant est capable d'argumenter et d'interpréter les différents aspects culturels du discours.

6.3 Le domaine des « savoir-être »

Le domaine de savoir-être est d'ordre affectif et cognitif. Il est lié au « développement des attitudes et des représentations mentales, lesquelles façonnent notre vision du monde » (Lussier, 2008). Il comporte trois dimensions :

- *Savoir-comprendre* : C'est le stade de la sensibilisation et d'appropriation des différentes cultures. Selon Lussier cette phase est la phase de la « Conscientisation culturelle ».
- *Savoir- accepter* : Ce stade est marqué par une prise de position de l'apprenant qui lui permet d'adapter ses modes de pensée à sa propre culture et à celle des autres. Cette phase est selon Lussier la phase de « l'appropriation critique des autres cultures en fonction d'une meilleure connaissance de soi et de sa propre culture ».
- *Savoir- interpréter* : Ce dernier stade atteint le niveau d'une compétence transculturelle que selon Lussier se définit par : « l'intégration et le respect des valeurs des autres découlant de la coexistence de divers groupes ethniques et de cultures en présence dans une même société ou dans des sociétés distinctes, tout en prônant l'enrichissement identitaire de chacune des cultures en contact » (Lussier, 2007).

7 Pédagogie culturelle : versant canadien de l'éducation interculturelle

La *Pédagogie culturelle* est en étroit lien avec la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario* (2004), présentée brièvement en annexe III, dont elle représente une évolution majeure. Cette pédagogie est décrite dans un document du Ministère de l'éducation de l'Ontario, intitulé *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario* (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2009), auquel nous nous référerons dans la suite de cette thèse en abrégé par le terme *Pédagogie culturelle*.

La *Pédagogie culturelle* est basée sur une conception nouvelle de la réussite des élèves. En effet, leur réussite est considérée comme étant le fruit de non « simplement » la construction des savoirs, mais aussi une « construction de soi-même », c'est-à-dire la construction identitaire. Par conséquent, le but de cette pédagogie est d'accompagner l'élève à « comprendre le monde dans lequel il ou elle évolue et à donner un sens culturel à ses nouveaux savoirs par le biais du regard critique qu'il ou elle porte sur ses expériences d'apprentissage » (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2009, p. 39).

Pour ce faire, la *Pédagogie culturelle* s'intéresse plus particulièrement aux élèves en milieu minoritaire et propose « des stratégies permettant à l'enseignante ou l'enseignant d'accompagner et de favoriser la construction identitaire de ses élèves, en créant un environnement pédagogique propice à l'actualisation linguistique et culturelle, à la compétence langagière et à la responsabilisation » (p. 39). Dans la suite de cette section, nous allons présenter plus amplement ces stratégies et leur fondement théorique.

7.1 Promotion du rôle culturel de l'école et du corps enseignant

La *Pédagogie culturelle* considère en premier lieu que Le rôle primordial de l'école (de langue française), comme le milieu d'apprentissage et un environnement qui aide la construction identité culturelle des élèves, consiste à assurer la réussite personnelle et la

réussite scolaire de l'élève par la mise en œuvre du curriculum adapté.²⁶ De plus, le rôle du corps enseignant est également apprécié par la *Pédagogie culturelle* comme étant crucial dans le cheminement culturel des élèves. En effet, l'appropriation de la culture se réalise lorsqu'un lien relationnel entre les élèves et les enseignants est établi. C'est à partir de cette relation dynamique, qu'une ambiance de confiance et du respect sera créée entre le personnel enseignant et les élèves.

Spécifiquement, la *Pédagogie culturelle* identifie trois « rôles » à travers lesquels l'enseignant peut agir sur les élèves. Il s'agit de « modèle culturel », « passeur culturel » et « médiateur culturel » (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2009, p. 42) :

- *Modèle culturel* : l'enseignant qui agit par sa façon d'être, d'interagir et de faire, ainsi que par le biais des valeurs humaines et sociales auxquelles il est attaché.
- *Passeur culturel* : l'enseignant qui agit en faisant connaître l'histoire des savoirs culturels, la façon dont ils se sont imposés au fil du temps et leur rôle clé dans la compréhension du monde et la résolution de problèmes.
- *Médiateur culturel* : l'enseignant qui agit en faisant le pont entre la culture individuelle de l'élève et la culture collective et l'aide à traverser ce « pont ».

Dans la seconde partie de cette thèse, nous expliquerons dans quelle mesure cette dynamique relationnelle est établie entre les enseignants des écoles européennes et leurs euroélèves. Nous tenterons en particulier de montrer que le personnel enseignant joue bien auprès des euroélèves le triple rôle décrit ci-dessus (cf. partie II, sec. 3.2.2, p. 136).

²⁶ Il convient de préciser que la *Pédagogie culturelle* étant élaborée dans le contexte anglo-dominant canadien, elle met un accent particulier sur la francophonie et insiste également sur le rôle de l'école comme un lieu de promotion de l'engagement personnel et collectif pour le développement de la francophonie d'aujourd'hui et de demain (Paiement, 2009). Or, il s'agit clairement d'une spécificité canadienne qui n'a pas d'application dans le cas des Écoles européennes.

7.2 Principes d'une approche culturelle de l'enseignement des langues

La *Pédagogie culturelle* considère que l'enseignement des langues doit être régi par quelques principes fondamentaux qui sont brièvement rappelés ci-après (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2009, p. 41).

En premier lieu, la construction identitaire doit être considérée comme une démarche personnelle résultant d'un choix libre et réfléchi, où l'école peut agir sur certaines conditions régissant la construction identitaire, mais non sur la construction identitaire elle-même.

Ensuite, l'école doit s'appuyer sur le curriculum pour transmettre la culture (francophone), laquelle se transmet à travers l'enseignement de toutes les matières du curriculum (de l'Ontario), de la maternelle à la 12^e année.

De plus, l'appropriation par l'élève de la culture doit se réaliser à travers un processus, concrétisé par l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être par l'élève, qui témoigne alors de la prise de conscience, de la prise de position et de la prise en charge dans les volets culturel, interculturel et transculturel.

Il faut également que l'élève soit valorisé dans son identité et sa culture, quel que soit son bagage linguistique, ceci dans la mesure où la langue maternelle de l'élève ((le français) et sa connaissance d'autres langues sont l'expression de son identité culturelle et doivent être accueillis et reconnus comme tels.

La construction identitaire de l'élève doit par ailleurs, être soutenue par un dialogue authentique, au cœur de toutes les démarches d'enseignement et d'apprentissage, puisque l'élève construit surtout ses savoirs à travers l'interaction sociale, c'est-à-dire avec et par les autres.

Un autre principe fondamental de la *Pédagogie culturelle* consiste à revisiter l'héritage culturel avec le regard du présent et la perspective de l'avenir, afin de définir les

aspirations d'avenir (de la francophonie ontarienne) sur le plan régional, provincial, pancanadien et mondial.

D'autres principes qui régissent cette pédagogie comprennent l'affirmation du leadership culturel des intervenants, la motivation de l'engagement de l'élève par des modèles culturels forts, l'appropriation par l'élève de la culture par imitation, la diversité culturelle comme source de développement et d'enrichissement pour la culture collective (francophone en Ontario) et enfin la mobilisation de la famille, de l'école et de la communauté comme essentielle à la transmission et à l'appropriation de la culture.

7.3 Une démarche pour la construction identitaire des élèves

Pour ce qui concerne la construction identitaire des élèves, il convient d'en rappeler d'abord la définition selon l'Association Canadienne d'Education en Langue Française (ACELF): « *La construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue* » (ACELF, 2006, cité par Ministère de l'éducation de l'Ontario, p.16).

La *Pédagogie culturelle* reconnaît que la construction identitaire des élèves est fortement influencée par les interactions de l'individu avec son milieu familial et social. Il s'agit d'un processus en perpétuelle mouvance qui résulte de la symbiose entre une personne et son environnement naturel et social. Cette réciprocité permet à l'individu de se définir et de se reconnaître en fonction de ce milieu.

Dans les sociétés pluralistes qui ont un regard ouvert sur le monde, les individus revendiquent d'avoir une identité multiple. En effet, en lien avec les pratiques langagières et culturelles dans la société et dans le milieu familial, l'individu se reconnaît comme francophone, anglophone ou bilingue.

Les travaux faits par la *Division des Politique Linguistiques* du Conseil de l'Europe au sujet de la construction identitaire dans des sociétés européennes contemporaines précisent également la présence d'une « identité multiple ». En effet, selon ces recherches, dans les sociétés multiculturelles, l'identité personnelle ne peut être une et figée ; elle est plurielle. En effet, l'individu participe dans les différents groupes sociaux où il joue également des différents rôles et des différentes appartenances. C'est-à-dire, il a les différentes identités sociales (Byram, 2009, p. 3).

La *Pédagogie culturelle* ajoute d'autre part que la construction identitaire est un travail personnel et l'école ne peut pas imposer une identité aux élèves. Le rôle de l'école est simplement d'agir sur les conditions qui peuvent favoriser une construction identitaire solide.

D'autre part, La *Pédagogie culturelle* insiste sur le lien fort de l'identité avec la langue : « l'identité résulte de la fusion de la langue et de la culture », ou encore « la langue est le véhicule principal de la culture » (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2009, p.18).

La *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario* précise également que la langue est un outil de l'expression de la culture. L'identité est le résultat de la socialisation langagière et culturelle. La *Pédagogie culturelle* en citant ph. Dalley, pédagogue et professeur à l'Université d'Ottawa (2007), souligne que la construction identitaire est un travail relationnel et c'est le rôle de l'enseignant de garantir des relations avec les élèves qui favorisent la sécurité linguistique.

7.4 Appropriation de la culture dans le contexte de la francophonie ontarienne

L'appropriation de la culture est un composant majeur de la construction identitaire. La *Pédagogie culturelle* considère qu'il s'agit d'un processus lié à l'acquisition de trois types de savoirs.

La première étape dans ce processus d'appropriation de la culture est l'acquisition de « savoirs ». Le dictionnaire Le Robert (1990) définit le mot *savoir* comme un « ensemble de connaissances plus et moins systématisées, acquises par une activité mentale suivie ». L'élève acquiert des connaissances relatives à sa culture, comme la connaissance de l'histoire de son groupe social ou la connaissance de personnalité importante qui est participée à la construction de cette identité collective. La *Pédagogie culturelle* considère que cela témoigne d'une certaine « prise de conscience » de l'individu. C'est-à-dire que les connaissances acquises aident l'élève à prendre conscience du monde qui l'entoure.

La seconde étape relève de l'acquisition de « *savoir-faire* », défini comme suit par *Le Robert* (1999) : « Habileté à faire réussir ce qu'on entreprend, à résoudre les problèmes pratiques ». Cette habileté peut se manifester dans les relations avec les Autres dans la vie ou en société. Par conséquent, cela témoigne, selon la *Pédagogie culturelle*, d'une certaine « prise de position » de l'individu. C'est-à-dire qu'il dispose des habiletés sociales et relationnelles appropriées dans les différents contextes et situations de communication. De plus, il est capable d'expliquer les raisons de ses choix culturels et exprimer ses positions librement.

Enfin, il s'agit d'acquérir des « *savoir-être* », définis par la *Pédagogie culturelle* comme « La manifestation de soi telle qu'elle s'impose à soi-même et aux autres dans ses façons de s'exprimer et d'interagir... » (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2009, p. 27). Cela témoigne, selon la *Pédagogie culturelle*, d'une certaine « prise en charge » de l'individu. C'est-à-dire que celui-ci a la capacité de faire ses choix culturels en rapport avec ses convictions. Il affirme ses propres repères culturels et s'investit dans le progrès de la culture collective. La prise en charge au niveau de la culture collective pluraliste se montre dans l'investissement de l'individu dans la création d'une culture renouvelée qui répond à la réalité des sociétés pluralistes actuelles.

7.5 Les trois « volets » du processus d'appropriation de la culture

Le processus complexe d'appropriation de la culture que nous venons de décrire prend tout particulièrement en considération la réalité pluraliste et diversifiée de la société concernée (en l'occurrence les francophones de l'Ontario) du fait de son impact majeur sur l'expérience culturelle vécue par chaque individu dans son rapport avec l'Autre. Par conséquent, trois « volets » dans ce rapport à l'Autre sont envisagés dont une description succincte est proposée ci-après.

En premier lieu, il s'agit du « volet culturel » de l'appropriation de la culture. Cette notion se réfère aux interactions qui existent entre l'histoire personnelle de l'individu et le monde qui l'entoure. En utilisant sa langue maternelle, en l'occurrence le français, l'individu incorpore un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui, selon la *Pédagogie culturelle*, favorisent le développement de la « connaissance de soi et de son identité », « de relations individuelles et de relations de groupe » et de « l'engagement face à la culture [francophone de l'Ontario] et l'affirmation de son identité ».

En second lieu, il s'agit du « volet interculturel », notion qui se réfère aux interactions qui existent entre l'histoire personnelle de l'individu et, cette fois, la réalité interculturelle qui l'entoure. Selon la *Pédagogie culturelle*, l'individu absorbe une série de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui favorisent le développement de « la connaissance des autres cultures », « de relations individuelles et de relations de groupes avec les personnes des autres cultures » et « le respect des valeurs des autres cultures et l'appropriation critique et sélective d'éléments de ces cultures ».

Enfin, il s'agit du « volet transculturel », notion qui se réfère aux interactions qui existent entre l'histoire personnelle de l'individu et la réalité interculturelle qui l'entoure. Celles-ci encouragent l'individu à participer avec les autres à restructuration de la culture collective et à l'ouverture d'un dialogue constructif entre tous les individus qui participent à ce regard positif sur l'Autre. Selon la *Pédagogie culturelle*, l'individu absorbe une série de savoirs,

savoir-faire et savoir-être qui favorisent le développement de « la connaissance approfondie de sa culture et des autres cultures avec l'intention de construire une culture collective francophone pluraliste et renouvelée », des « échanges interculturels et le recours à une médiation culturelle », ainsi que les « représentations culturelles communes ».

7.6 Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement ?

Déjà en 2002, dans son article « Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement ? », Denis Simard (2002b) s'interrogeait sur les facteurs qui influencent la réalisation d'une approche culturelle dans l'enseignement scolaire et en énumérait cinq séries à savoir : (1) des facteurs généraux, (2) des facteurs relatifs aux élèves et à la pédagogie, (3) des facteurs relatifs à la discipline d'enseignement, (4) des facteurs relatifs aux programmes d'études, et (5) des facteurs relatifs à l'école et à l'enseignement dans son rapport à la culture. Dans la suite de cette section, nous allons décrire plus amplement chacune de ces séries de facteurs.

7.6.1 Facteurs généraux

Pour ce qui concerne les facteurs généraux, D. Simard (2002b) énumère les deux suivants :

- **Avoir une conscience claire du rôle des enseignants dans la transmission de la culture** car l'enseignement de la culture est, de fait, nécessaire dans le milieu scolaire pour, d'une part, transmettre un héritage culturel et, d'autre part, faire accéder les élèves à la culture actuelle. D. Simard reprend et développe ici une idée de Arendt sur ce sujet selon laquelle la culture devrait être le contenu principal de l'enseignement en milieu scolaire et l'enseignant devrait jouer un rôle de médiateur entre la culture et l'élève (Arendt, 1972, cité par Simard, 2002b, p. 5).

- **Partager une conception explicite et articulée de la culture** pour laquelle D. Simard identifie deux approches possibles, qu'il estime par ailleurs complémentaires et nécessaires pour une approche culturelle de l'enseignement, à savoir concevoir la « culture comme objet »²⁷ ou « comme rapport » (2002b). Dans ce dernier cas en particulier, la culture est intégrée par l'individu au travers de ses interactions avec des éléments culturels et le rapport personnel tissé avec la culture lors de ces interactions. Simard en conclut enfin que la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement requiert des critères de sélection dans le curriculum scolaire afin de partager une conception claire et explicite de la culture.

7.6.2 Facteurs relatifs aux élèves et à la pédagogie

D. Simard identifie les deux facteurs suivants en rapport avec les élèves et la pédagogie :

- **Accueillir et comprendre la culture des élèves**, car une approche culturelle de l'enseignement se réalise lorsque tous les élèves accèdent à la culture. Par conséquent, il faudrait des modèles éducatifs culturels qui prennent en considération la diversité des classes. D'une manière concrète, l'enseignant doit être attentif à ce que les élèves disent et écoutent et regardent. Denis Simard, reprend l'idée de Zakhartchouk selon laquelle il faut d'abord savoir écouter les élèves afin de que la construction des savoirs se fasse en partant « des réalités, des représentations de ceux à qui on enseigne, partir de là et partir vers des ailleurs » (Zakhartchouk, 1999, cité par Simard, 2002b, p.6).

²⁷ D. Simard propose la définition suivante de la « culture comme objet » : « un ensemble de savoirs, d'œuvres, de symboles et d'outils perfectibles que les hommes ont élaborés au fil du temps afin de répondre à des questions sur le monde, à des problèmes, à des intérêts et à des besoins, bref, afin de comprendre le monde et de se comprendre eux-mêmes » et ajoute que « en ce sens, les disciplines scientifiques, littéraires et artistiques sont autant de réponses à des questions que les hommes posent sur le monde » (2002b).

- **Adapter la culture aux élèves et les amener en retour à faire face aux exigences de la culture²⁸**, c'est-à-dire se préparer pour aider les élèves à non seulement prendre conscience de leur propre culture, mais aussi à l'aborder avec recul afin de pouvoir mieux la comprendre, ce qui requiert de l'habileté de la part de l'enseignant afin de servir de médiateur entre l'élève et la culture. En effet, Gauthier perçoit la pédagogie comme « un effort pour adapter la culture aux besoins et aux capacités des élèves à faire face aux exigences de la culture » (Gauthier, 1993 cité par Simard, 2002b, p.6). Sur cette base, D. Simard conclut que la complémentarité entre la pédagogie et la culture est l'un des facteurs majeurs qui contribue à la réalisation d'une approche culturelle de l'enseignement (Simard, 2002b).

7.6.3 Facteurs relatifs à la discipline d'enseignement

Pour ce qui concerne les facteurs relatifs à la discipline d'enseignement, D. Simard identifie les deux suivants :

- **Maîtriser la discipline d'enseignement**, c'est-à-dire disposer d'« un savoir disciplinaire ; un ensemble cohérent, organisé, ordonné, structuré, éprouvé de connaissances, de notions, de concepts intégrateurs, de règles et procédures propres à une discipline » afin que l'enseignant ait non seulement la connaissance de la matière à enseigner mais également une connaissance didactique et pédagogique de la matière (Simard, 2002b, p.6).

²⁸ « La culture est une distance par rapport à soi, distance du connu, du familier, de l'objectiver en quelques sortes pour mieux le comprendre. La culture est une distance où les œuvres littéraires, artistiques ou scientifiques jouent un rôle de premier plan parce que les élèves peuvent y retrouver des échos et des réponses à leurs interrogations, des sources de compréhension, d'ouverture et d'enrichissement, des points d'appui essentiels pour remettre en question leurs références, un éclairage qui donne un sens à ce qu'ils vivent. » (D. Simard, 2002, p.6).

- **Connaître l'histoire et l'épistémologie de la discipline d'enseignement**, c'est-à-dire comme tout enseignant cultivé, posséder non seulement des connaissances de la discipline qu'il enseigne, mais également de son histoire et son épistémologie, afin d'assumer sa « responsabilité de transmettre des connaissances organisées ». (Simard, 2002b, p. 6).

7.6.4 Facteurs relatifs aux programmes d'études

Les facteurs relatifs aux programmes d'études se composent également en deux :

- **Maintenir un équilibre entre les cinq grands domaines d'apprentissage**, spécifiquement au Programme de formation de l'école québécoise afin que les cinq grands domaines d'apprentissage et de connaissances identifiés soient « considérés à la fois dans leur complémentarité et dans leur interaction avec des compétences transversales et des domaines généraux de formation » et ainsi créer l'équilibre qui permet à l'élève d'acquérir une connaissance générale de la culture tout au long de sa scolarité (Simard, 2002b, p. 7).
- **Renforcer l'approche culturelle dans chacune des matières enseignées**, pour s'assurer qu'une dimension culturelle existe dans chacune des matières enseignées (même si ce n'est pas le rôle de l'enseignant de définir le programme de l'enseignement). Les programmes d'études doivent bien préciser les contenus culturels dans chacune des matières enseignées et pour chaque année d'enseignement et pour chaque cycle et leur pertinence, consistance, valeur éducative et culturelle et place dans le curriculum doivent être justifiées. Par exemple, un enseignement culturel des arts a pour objectif de faire un lien avec les œuvres des passées et les œuvres contemporaines pour la compréhension plus objective de cette création artistique. Ou encore, un enseignement culturel des mathématiques doit s'appuyer sur l'histoire des mathématiques pour permettre de mieux appréhender le développement des mathématiques (Simard, 2002b, p.7).

7.6.5 Facteurs relatifs à l'école et à l'enseignement dans son rapport à la culture

Le dernier facteur énuméré par Simard qui joue un rôle important dans la mise en œuvre d'une approche culturelle consiste à **définir le rôle de l'école comme institution culturelle**, c'est-à-dire l'ensemble des « acteurs » de cette institution culturelle, à savoir le corps enseignant, la direction et également les parents des élèves, doivent prendre des mesures concrètes afin de soutenir l'école dans la réalisation de projets culturels afin de sensibiliser l'élève à une culture commune (ensemble de valeurs, symboles et savoirs) qui devrait servir de socle à leur intégration à la culture actuelle et leur inscription dans la continuité d'un monde.

7.7 Les sept fondements d'une *Pédagogie culturelle*

Cette section ne peut être achevée sans évoquer les contributions de Lise Paiement, experte-conseil en pédagogie et en construction identitaire et membre fondateur du projet « pédagogie culturelle », dont une synthèse vient de paraître (en avril 2013) dans un livre intitulé *Une goutte d'eau à la fois – Vers un modèle pédagogique de responsabilisation et de leadership culturel en milieu minoritaire* (Paiement, 2013). Dans ce livre, Lise Paiement expose et finement illustre les sept principes fondateurs de la *Pédagogie culturelle* pour une réussite scolaire et affirmation culturelle des élèves, ceci notamment en situation minoritaire des francophones de l'Ontario au Canada, à savoir : (1) la construction identitaire comme un processus de vie, (2) la création d'un climat actualisant (accueillant), (3) la communication orale, (4) la responsabilisation de l'élève, (5) la congruence pédagogique, (6) la manifestation d'un leadership émergent et (7) l'évaluation.

Dans la suite de cette section, nous allons décrire plus amplement chacun de ces principes fondateurs de la *Pédagogie culturelle* et leur rôle dans le développement des élèves aussi bien sur le plan de la construction des savoirs que la construction identitaire en s'appuyant sur une note de synthèse rédigé également par Lise Paiement (2009).

7.7.1 La construction identitaire comme un processus de vie

La *Pédagogie culturelle* perçoit la construction identitaire comme un projet tout au long de la vie, mené à bien par l'individu dont il est l'acteur majeur. Autrement dit, c'est l'individu qui est « l'auteur de sa personnalité, de son évolution, de sa transformation » (Païement, 2009). Afin de soutenir ce processus, la *Pédagogie culturelle* préconise alors de créer un contexte qui favorise l'évolution des élèves et leur cheminement au travers des trois étapes de « prise de conscience », de « prise de position » et de « prise en charge ».²⁹ Il s'agit respectivement de favoriser (a) la réflexion, la remise en question, les dialogues internes et externes, (b) l'affirmation de ses valeurs et de ses choix, et (c) la responsabilisation et à la mobilisation (Idem).

7.7.2 La création d'un climat accueillant

Le deuxième principe fondateur de la *Pédagogie culturelle* est la création d'un climat accueillant, où l'accueil est perçu comme « une attitude pédagogique qui influence notre agir et nos propos dans nos relations d'être », comme un acte intentionnel de l'accompagnement de la construction identitaire des élèves, qui nécessite de « s'ouvrir à toutes les dimensions de la personne donc : ses goûts, ses valeurs, son rythme, accueillir le changement, la diversité etc. » (Païement, 2009).

En effet, la *Pédagogie culturelle* identifie trois niveaux de connaissance de soi et de l'Autre, à savoir la reconnaissance (« le premier contact positif »), l'ouverture (« la curiosité agréable ») et l'aisance (« l'intimité et la connivence »), qu'elle considère comme « le point de départ dans la quête d'identité puisqu'on se distingue par les relations qu'on entretient avec les autres; on précise ce qu'on a en commun ou ce qui nous différencie des gens qui

²⁹ Le terme « prise » est, selon les auteurs, choisi avec soin afin de souligner « l'importance du rôle de la personne, elle-même dans sa quête identitaire » (Païement, 2009).

nous entourent » dans la mesure où se connaître est un élément « indispensable à un environnement propice à l'intimité » et « un contexte favorable à l'authenticité et à la transparence, dans un climat de respect et d'altruisme » (Idem).

7.7.3 La communication orale

La *Pédagogie culturelle* propose également de s'appuyer sur le climat accueillant exposé ci-dessus pour établir avec l'élève une communication orale où ce dernier est encouragé à s'exprimer librement et à « partager son opinion personnelle dans le cadre de dialogue authentique ». La *Pédagogie culturelle* perçoit la communication comme un « outil ultime dans l'articulation de soi » dans le sens où « plus la personne est appelée à dialoguer, à se raconter, à se confier, à partager ses valeurs, à débattre des concepts, à confronter des idées, à résoudre des problèmes, à créer, à rire, etc., plus elle est en mesure de faire de la construction de sens, tant au niveau de la construction du savoir que de la construction identitaire »³⁰ (Païement, 2009).

Il convient de rajouter que dans ce contexte précis, la Pédagogie culturelle propose les trois sphères de communication « dire », « se dire » et « oser dire » à savoir respectivement « posséder le vocabulaire de base », « posséder et décoder le langage »³¹

³⁰ « La réussite scolaire se réalise lorsque l'individu évolue sur le plan académique et personnel. Le rôle de l'enseignant dans un milieu minoritaire est d'aider l'élève à construire de sens dans la construction des savoirs et également dans la construction identitaire. L'individu devient un apprenant lorsqu'il accorde une valeur à son apprentissage et de la manière, il se reconnaît comme appartenir à la communauté francophone, lorsqu'il accorde une valeur à la langue et la culture francophone. En effet, la construction des savoirs (réflexion logique) et la construction identitaire (réflexion idéologique) aboutit à la construction de sens. Le mot sens selon cette pédagogie est employé dans son sens large aussi bien sur le plan intellectuel qu'idéologique. » (Païement, 2009)

³¹ Au sens large, c'est-à-dire en incluant les « non-dits » tels que le ton, le langage corporel, l'attitude, etc.

affectif portant sur les émotions, les valeurs » et « posséder la confiance personnelle pour affirmer ses opinions et sa culture ». (Idem)

7.7.4 La responsabilisation de l'élève

En insistant sur l'importance d'une « valorisation intrinsèque », c'est-à-dire, le développement de sentiment de compétence, d'assurance et d'autonomie aussi bien sur le plan des savoirs que sur le plan culturel, et en l'opposant clairement à une valorisation basée sur les récompenses et châtiments extrinsèques, la *Pédagogie culturelle* préconise de développer un contexte qui favorise et encourage l'autonomie et la responsabilisation. Elle soutient, en effet, que « pour éprouver un sentiment d'appartenance, la personne doit être en mesure de contribuer, de jouer un rôle clé dans son devenir personnel et dans sa collectivité » (Païement, 2009). Autrement dit, le développement d'un sentiment d'appartenance ne peut pas être dissocié du développement d'un sentiment de compétence, d'assurance et d'autonomie, lequel requiert des stratégies qui réussissent à accroître le sentiment de fierté chez l'individu³² et conduisent à l'affirmation de soi.

7.7.5 La congruence pédagogique

Un autre principe fondateur de la *Pédagogie culturelle* est la capacité de l'enseignant à servir de « modèle accessible », capable d'exercer une influence sur les élèves « de par la nature de ses valeurs personnelles et professionnelles, de son intégrité, de ses attitudes ou de sa quête d'excellence » (Païement, 2009). Il s'agit d'un rôle majeur dans la mesure où l'enseignant est en contact régulier et quotidien avec les élèves, lequel lui offre une opportunité unique pour les influencer. Par conséquent, la *Pédagogie culturelle* suggère

³² « Le sentiment de fierté chez une personne naît du fait que celle-ci se sent compétente, capable de relever des défis et de contribuer à son milieu. C'est en relevant des défis ou en vivant des expériences de succès que la personne se sent fière » (Païement, 2009).

que l'enseignant doit être sensibilisé à ce phénomène dans le but d'optimiser les chances d'avoir un impact positif sur leurs valeurs, en faisant preuve d'intégrité et de congruence.

7.7.6 La manifestation d'un leadership émergent

La *Pédagogie culturelle* préconise par ailleurs d'encourager les élèves à devenir des acteurs de leur changement, des leaders³³, en partant de l'hypothèse que « toute personne peut exercer du leadership à condition qu'elle soit proactive ». De plus, afin de mieux accompagner l'individu dans sa construction identitaire, cette pédagogie souligne l'importance de savoir reconnaître ces changements sous leur formes diverses, typiquement « le malaise, la remise en question, l'exploration et l'engagement » (Païement, 2009).

7.7.7 L'évaluation

Enfin, la *Pédagogie culturelle* considère l'évaluation comme un principe fondateur et préconise de s'intéresser davantage au « processus de l'expérience éducative ou culturelle dans son ensemble », et non seulement aux tests périodiques, à fin de « documenter la transformation humaine par le témoignage, l'objectivation, la rétroaction », ceci à défaut de pouvoir « vraiment évaluer la construction identitaire » (Païement, 2009).

En effet, Lise Païement observe que « la transformation humaine est difficile à mesurer et à documenter » car il est difficile d'évaluer l'impact de diverses interactions que l'on engendre sur la construction identitaire des Autres. Or, il est possible, en s'appuyant notamment sur « l'intuition pédagogique », de « reconnaître les petits phénomènes qui, dans leur ensemble, donnent lieu à une grande transformation ». Il s'agit alors de

³³ Suivant la définition de Tannenbaum, à savoir « Une influence interpersonnelle, exercée dans une situation donnée, et dirigée par un processus de communication vers l'atteinte d'un but spécifique ». (Idem)

concevoir l'évaluation comme une « source de motivation, de réflexion, d'action et de changement » et de créer un espace propice à « la réflexion critique, la rétroaction constructive et le dialogue proactif » où l'élève est soutenu et encouragé pour « développer et d'atteindre le sixième niveau de la taxonomie de Bloom, celui : d'arranger, d'argumenter, d'évaluer, de rattacher, de choisir, de comparer, de justifier, d'estimer, de juger, de prédire, de supporter... ». Ainsi, l'élève se construit au fil du temps et des évaluations, en apprenant notamment à poser un regard critique sur lui-même et en opérant des changements de valeurs et de comportements.

Deuxième Partie : Analyse des représentations socioculturelles

1 Présentation de l'échantillon et l'analyse de sa diversité

Avant de présenter notre analyse à proprement parler sur les représentations socioculturelles des euroélèves, il convient d'exposer quelques traits caractéristiques importants de ces derniers. Il s'agit de décrire les résultats de notre analyse portant sur les données collectées concernant notre échantillon et leurs parents qui, notre expérience le montre, est assez représentatif des euroélèves en général. Cette présentation, nous semble indispensable pour mieux comprendre les analyses qui vont suivre.

1.1 Description analytique des euroélèves interviewés

Pour ce qui concerne les euroélèves eux-mêmes, l'analyse des données collectées permet de constater en premier lieu que même s'ils appartiennent tous à la section française, ils ne sont pas nécessairement d'origine francophone (cf. tableau 3). Plus généralement, les euroélèves inscrits dans une section donnée peuvent être d'origines diverses. Dans le cas de notre échantillon, seulement cinq élèves, à savoir Marc, Caroline, Mathilde, Sylvie et Céline, leurs parents étaient d'origine française et seulement un élève d'origine belge, à savoir Louis (il s'agit de 30% du total des euroélèves interviewés).³⁴

Il convient de préciser que le choix de la section linguistique dépend d'un certain nombre de paramètres. Il s'agit en particulier du répertoire linguistique de l'euroélève, la disponibilité de places (au sein de la section linguistique choisi par l'euroélève), mais aussi du projet d'avenir de l'euroélève. Par exemple, Hélène, Nicolas et René sont nés dans un pays francophone. Ou encore, dans le cas de Catherine, Sabine et Amandine l'un des parents est d'origine francophone. Dans les cas d'euroélèves franco-allemand, comme Anaïs et Véronique, les parents avaient le choix entre les sections française et allemande. Enfin, dans le cas d'euroélève luxembourgeois, comme Corin et Cécile, les parents sont

³⁴ Il convient de noter que tous les noms ont été changés dans le but de préserver l'anonymat de ces élèves.

amenés à les inscrire dans une section de leur choix, au regard du répertoire linguistique de leur enfant, dans la mesure où il n'y a pas de section luxembourgeoise au sein des Écoles européennes.

Il convient de noter que le développement d'un répertoire linguistique riche relève assez souvent d'un acte volontaire et planifié. Par exemple, dans le cas de Mathilde, en plus des langues apprises à l'École, elle suit des cours privés en espagnol. Elle trouve, en effet, que « c'est une jolie langue ». Aussi, dans certains cas comme Jérôme et Corine, les euroélèves viennent intégrer l'École européenne seulement à partir du secondaire et après un cycle primaire au sein des écoles luxembourgeoises, ceci afin d'apprendre le luxembourgeois et l'allemand. Enfin, on peut citer le cas des parents d'origines différentes, comme Véronique et Inès avec des parents l'un francophone et l'autre germanophone, où dès la petite enfance chacun des parents leur parle dans sa propre langue maternelle.

Il en résulte des euroélèves dont certains disposent d'un répertoire linguistique impressionnant. A titre d'exemple, Jérôme parle le français, l'espagnol, l'anglais, l'italien, l'allemand, le luxembourgeois et le catalan. Son parcours scolaire a débuté par une école luxembourgeoise. Il a ensuite intégré l'École européenne à partir du cycle secondaire. Ce parcours peut offrir à l'euroélève une aisance remarquable en apprentissage des langues. Par exemple, Jérôme raconte dans les termes suivants comment il a appris l'italien par lui-même :

Et italien aussi, je parle. Quand j'étais petit, j'allais dans une école avec un italien. Déjà mes parents quand ils travaillaient avant tous les 2, moi j'allais chez une famille italienne qui me gardait et la plus part du temps, j'étais avec la grand-mère. Et la grand-mère, elle parlait qu'italien. Donc en les écoutant et tout, j'ai commencé à apprendre, et après je suis allé dans une école pendant 2 ans. Après, en dehors des cours, j'ai vraiment appris. (Jérôme)

Enfin, il convient de noter que parmi les euroélèves interviewés, seulement Louis ne suit pas de cours en Langue 3.

Tableau 3 : Lieu de naissance des euroélèves interviewés et origines de leurs parents

Numéro	Prénom	Origine du père	Origine de la mère	Lieu de naissance de l'euroélève
1	Caroline	Franco-belge	Française	France (Paris)
2	Jérôme	Catalane	Espagnole	Luxembourg
3	Pierre	Français	Italienne	Belgique (Bruxelles)
4	Catherine	Belge	Espagnole	Belgique
5	Brigitte	Martinique	Française	Luxembourg
6	René	Iranien	Iranienne	France (Paris)
7	Gérard	Chilien	Luxembourgeoise	Luxembourg
8	Sabine	Portugais	Française	Luxembourg
9	Corine	luxembourgeois	Italienne	Luxembourg
10	Céline	Français	Française	Luxembourg
11	Sylvie	Français	Française	Luxembourg
12	Mathilde	Français	Française	France (Paris)
13	Amandine	Français	Espagnole	Luxembourg
14	Hélène	Roumain	Roumaine	Belgique (Bruxelles)
15	Inès	Franco-allemand	Française	France (Paris)
16	Louis	Belge	Belge	Belgique (Bruxelles)
17	Véronique	Allemand	Française	Angleterre

18	Marc	Français	Française	Luxembourg
19	Nicolas	Iranien	Iranienne	France (Paris)
20	Cécile	Luxembourgeois	Italienne	Pays-Bas

Ensuite, on peut constater un répertoire langagier riche et varié (cf. tableau 4). En effet, tout comme leurs parents, les euroélèves sont plurilingues et pluriculturels. Ils ont en général un bon niveau en Langue 2 et Langue 3. En l'occurrence, dans le cas de notre échantillon, le choix de Langue 2 et Langue 3 porte sur l'anglais et l'allemand. Sur les vingt euroélèves interviewés neuf (45%) avaient l'anglais comme Langue 2 et onze l'allemand (55%). Il convient de préciser que ce choix appartient aux parents en raison du jeune âge des euroélèves lors de leur inscription. Il convient également de préciser que c'est l'anglais qui a la faveur des euroélèves comme langue de socialisation, comme le constate par exemple Gérard dans les termes suivants :

Je savais déjà le parler avant. Du fait que je suis à l'École européenne, parce que j'ai beaucoup d'amis, euh...Anglais et... Slovaques et tout ça. Ils devaient me parler en anglais. Et aussi du fait que XXX que c'était plutôt des anglais de l'école européenne, donc j'ai appris à parler l'anglais là. (Gérard)

Mais, l'anglais n'est pas toujours maîtrisé avec aisance, comme l'observe par exemple Mathilde lorsqu'elle se compare avec les euroélèves en provenance des pays nordiques :

En fait, parce que j'ai eu du mal euh... avec l'anglais, en primaire. Et quand je suis arrivée au secondaire c'était <pas différent> donc j'ai eu du mal, beaucoup de mal et comme dans les classes il y avait des, des... Par exemple des Danois enfin des... Des pays du nord qui parlent très bien anglais et ben moi comme Française j'avais du mal. Parce que les Français ils sont très très proche du nul, donc j'avais beaucoup de mal. Et ben j'ai, j'ai suivi des cours et je continue en fait puisque ça m'aide... (Mathilde)

Tableau 4 : Le répertoire langagier des euroélèves interviewés

Numéro	Prénom	L1	L2	L3	L4 et plus
1	Caroline	français	anglais	espagnole	-
2	Jérôme	français	allemand	anglais	espagnol, italien, luxembourgeois, catalan
3	Pierre	français	allemand	anglais	espagnol
4	Catherine	français	anglais	espagnol	néerlandais (notions)
5	Brigitte	français	anglais	espagnol	luxembourgeois, martiniquais, alsacien
6	René	français	allemand	anglais	persan
7	Gérard	français	allemand	espagnol	anglais, luxembourgeois
8	Sabine	français	allemand	anglais	luxembourgeois, portugais (notions)
9	Corine	français	allemand	anglais	italien, luxembourgeois
10	Céline	français	anglais	allemand	italien (notions)
11	Sylvie	français	anglais	espagnol	-
12	Mathilde	français	anglais	espagnol	-
13	Amandine	français	anglais	espagnol	allemand
14	Hélène	français	allemand	anglais	roumain, italien, luxembourgeois (notions)
15	Inès	français	allemand	anglais	italien, luxembourgeois
16	Louis	français	anglais		allemand (notions), espagnol

17	Véronique	français	allemand	anglais	latin
18	Marc	français	Anglais		espagnol (notions)
19	Nicolas	français	allemand	anglais	italien, persan, luxembourgeois (notions)
20	Cécile	français	allemand	anglais, luxembourgeois	Italien, néerlandais (notions)

Malgré cela, l'anglais reste langue dominante, et la plus appréciée, au sein de l'École. Par exemple, Hélène ironise à ce propos en avançant que « l'anglais voilà c'est une grande histoire d'amour...que j'aime, que je chéris particulièrement... ». Par ailleurs, l'allemand est souvent considéré comme une langue difficile ; elle n'est à ce titre pas trop appréciée par les euroélèves, comme le constate par exemple Brigitte dans les termes suivants :

J'aime pas trop la langue et...avec mes grands-parents, je parle alsacien et je fais un peu de l'allemand, donc... je me suis dit je vais garder le contact avec mes grands-parents, alors j'ai arrêté la langue à l'école, parce que ça ne m'intéresse pas plus que ça. (Brigitte)

En raison de ces difficultés, comparé à l'anglais, l'allemand est moins bien maîtrisé. De plus, lorsque l'allemand est choisi comme Langue 3, les euroélèves évoquent une tendance à l'abandonner en cours de route.

J'ai fait pendant trois ans de l'allemand, mais maintenant j'ai arrêté. Et j'ai fait deux ans d'espagnol. (Louis)

Il se trouve, toutefois, que l'allemand est une langue indispensable dans certains milieux professionnels, notamment au sein des institutions européennes, mais aussi pour étudier et travailler au Luxembourg.

1.2 Description analytique des parents des euroélèves interviewés

Pour ce qui concerne les parents, l'analyse des données collectées permet de constater un niveau assez élevé de responsabilités professionnelles, dont 55% des pères et 40% des mères travaillent au sein des institutions européennes³⁵, et un répertoire linguistique riche indicateur d'un capital culturel et intellectuel relativement élevé. Typiquement, 43,8% de parents parlent trois langues et 43,8% en parlent quatre ou plus.³⁶

Les parents des euroélèves sont également munis d'un capital de mobilité considérable. Nous distinguons deux types de mobilité, l'un lié à leur histoire de vie et l'autre à leur parcours professionnel. La mobilité peut également survenir en raison des événements de vie. Comme exemple de mobilité relative au parcours professionnel, on peut citer Véronique dont les parents ont eu une mobilité professionnelle « assez excessive », selon elle. Ils ont souvent changé de pays pour leurs études et travail. Ils ont vécu en Angleterre, en Allemagne, au Belgique et au Luxembourg. Ils résident maintenant depuis huit ans au Luxembourg. Un autre exemple est celui d'Inès qui relate leur installation au Luxembourg comme suit :

Après ma naissance, mes parents ont déménagé donc...au Canada, entre autres, et ils sont revenus en France et ont habité entre autres en région parisienne ... Et puis

³⁵ Sur le plan administratif, les euroélèves sont classifiés en trois catégories : (I) élèves dont au moins l'un des parents travaille dans une institution européenne ; (II) élèves dont au moins l'un des parents travaille pour une organisation sous contrat avec le système des écoles européennes ; et (III) les autres élèves dont les parents paient eux-mêmes les droits d'inscription. Aussi, les parents d'euroélèves ne travaillent pas toujours nécessairement au sein des institutions européennes. Il s'agit spécifiquement d'euroélèves relevant des catégories II et III (assez largement minoritaires).

³⁶ Il convient de noter que souvent les fonctionnaires européens suivent des formations linguistiques dans le cadre de leur fonction.

ensuite, on a déménagé dans le Sud-Ouest, en France. Puis, enfin, on a déménagé au Luxembourg (Inès)

1.3 Description analytique des rapport avec leur pays d'accueil (Luxembourg)

Les euroélèves interviewés expriment en général un regard positif sur leur adaptation au contexte luxembourgeois, comme raconté à titre d'exemple par Hélène dans ces termes :

Plutôt ... plutôt simple en fait parce que je m'attendais à pire. Premièrement parce que il y a des élèves de toutes les nationalités et que ça ouvre plein de portes et de chances de connaître plein de gens. Et deuxièmement parce Luxembourg est un pays très ... Luxembourg est un pays très sécurisé et qui offre beaucoup de choses aux jeunes. Moi j'ai beaucoup aimé ça, je ne me suis pas sentie dépaycée ou quoi que ce soit. C'était un nouveau départ un bon nouveau départ. Pour l'instant oui, pour l'instant c'est super j'ai mes amis, j'aime beaucoup la maison, enfin tout se passe bien. (Hélène)

Ou encore, selon Sabine, l'adaptation au cadre luxembourgeois était plutôt facile : « mes parents ils me disent qu'ils aiment beaucoup les luxembourgeois ». Ces cas ne sont toutefois pas généralisables, car par exemple Inès semble avoir éprouvé plus de difficulté pour s'adapter :

Alors mon adaptation, elle a été un peu plus dure au départ parce que, déjà, c'était un peu le choc culturel. Il y avait... Comparé à la région où j'étais en France avant, il y avait beaucoup de nationalités au Luxembourg, donc c'était un peu dur de s'adapter avec les Luxembourgeois. Au début, je ne comprenais pas trop la LANGUE ! Les gens n'étaient pas très ouverts. On a habité au Kirchberg, c'était un petit peu... bon les gens n'étaient pas très accueillants, ne faisaient pas très attention aux nouveaux arrivants ... l'adaptation s'est faite plutôt avec les activités extrascolaires... Donc là, j'ai appris à connaître un peu les personnes, les différentes personnalités et puis c'était un autre angle donné, c'était pas uniquement la maison, l'école... C'était aussi le solfège, la

danse, l'Internet,... toutes ses choses. Sinon, c'est à nous d'avoir des contacts avec les luxembourgeois AUSSI !

Plus tard après, j'ai été à la Maison de Jeunes de mon village, mais beaucoup plus tard. Donc...Alors... Mais bon, je l'ai bien vécu quand même dans l'ensemble, parce que j'avais quand même déjà des notions d'allemand, et ... un tout petit peu d'anglais et le français. Et comme au Luxembourg la langue, quand même, qui domine, c'est le français, donc c'était pas non plus... un changement... (Inès)

Toutefois, pour ce qui concerne les relations avec les citoyens de leur pays d'accueil, les luxembourgeois, la situation semble plus contrastée. Alors que certains des euroélèves interviewés, ainsi que leurs parents, ont développé des relations locales, mais la majorité revient au cas d'euroélèves sans contacts significatifs avec des luxembourgeois. Plus spécifiquement, Corine, Cécile et Gérard sont eux-mêmes luxembourgeois et dans l'ensemble (puisque parfois seul l'un des parents est luxembourgeois) bien intégrés dans leur environnement local. Nicolas, René et Véronique disent d'avoir une relation limitée avec quelques familles luxembourgeoises. Véronique a créé quelques relations au conservatoire de musique de Luxembourg. Hélène dit d'avoir tissé elle-même quelques amitiés. Jérôme garde encore quelques amis de son école primaire (luxembourgeoise). Enfin, Sabine, Amandine, Caroline, Sylvie, Louis, Marc et Brigitte disent ne pas du tout avoir de relations locales. Il convient de préciser que dans certains cas ces relations concernent plutôt les parents que les euroélèves, par exemple dans le cas de Pierre, Nicolas et René. Nicolas explique cette situation en raison de manque de contacts :

J'ai beaucoup d'amis de l'école luxembourgeoise mais ils ont souvent, ils sont souvent d'origine italienne, ils ont des parents italiens, ou ...ou espagnols, etc... Donc, c'est pas... vraiment des luxembourgeois de souche. Des luxembourgeois de souche, j'en connais très très peu. ... On n'a pas vraiment de contacts, beaucoup de contacts avec le monde luxembourgeois,.... On est plutôt entre nous, avec d'autres écoles, Vauban, etc.... des écoles françaises. Donc, c'est plutôt le monde français –Luxembourg... le

monde européen et français qui ... en opposition avec les écoles luxembourgeoises.

(Nicolas)

Ce sentiment de distance par rapport aux luxembourgeois se reflète également dans le répertoire linguistique des euroélèves interviewés. En effet, comme il est illustré par le tableau 3, un nombre significatif d'euroélèves est né dans le pays d'accueil de leur parent, en l'occurrence le Luxembourg. Cela indique une durée de séjour relativement longue (environ vingt ans). Spécifiquement, neuf sur vingt (45%) des euroélèves interviewés sont nés au Luxembourg. Toutefois, seulement cinq (25%) parlent la langue de leur pays d'accueil, le luxembourgeois. Les euroélèves qui parlent bien le luxembourgeois sont Corine, Cécile et Gérard, dont au moins l'un des parents est d'origine luxembourgeoise. Jérôme le parle bien sans toutefois avoir des parents luxembourgeois. Il a, en effet, été scolarisé au cycle primaire à l'école luxembourgeoise. Inès, Brigitte, pierre, Nicola et Sabine commencent à apprendre le luxembourgeois. Les autres euroélèves, douze sur vingt (60%) ne connaissent pas du tout le luxembourgeois. A titre d'exemple, Marc relate :

Voilà, j'ai, je vais avoir 17 ans cette année et donc ça fait 17 ans que je suis au Luxembourg mais je ne parle pas un mot de luxembourgeois. (Marc)

2 Représentations socioculturelles des euroélèves

Notre guide d'entretien ethnosociologique est conçu pour permettre d'identifier et d'analyser les représentations socioculturelles des euroélèves pour ce qui concerne l'objet de cette étude, à savoir leur positionnement identitaire dans le contexte de la politique européenne qui vise à former des « Européens » (au sens de Jean Monnet).

Le but de cette section consiste à décrire les résultats de notre analyse des réponses apportées par les euroélèves interviewés en terme de représentations culturelles identifiées chez ces derniers. Ces réponses permettent, en effet, d'étudier chacune de ces représentations dans le contexte précis qui nous a permis de l'identifier.

Il convient de rappeler que notre questionnaire a été conçu pour permettre de récolter des informations sur un certain nombre de cours et d'activités qui semble représentatifs de la politique linguistique éducative des Écoles européennes.

Spécifiquement, nous allons nous intéresser au cours intitulé « heures européennes », les cours d'histoire et de géographie en Langue 2 et les voyages culturels organisés par l'École à différents stades de développement des euroélèves. Le choix du cours « heures européennes » s'explique par le fait qu'il s'agit du premier cours, dès le cycle primaire, où les euroélèves trouvent l'occasion de tisser des liens socio-culturels avec d'euroélèves d'autres sections linguistiques lors des activités de nature ludique.

Pour notre présentation, nous avons adopté l'ordre chronologique de l'enseignement. C'est-à-dire, nous présentons d'abord les cours et activités qui relèvent du cycle primaire, en l'occurrence « heures européennes », pour ensuite s'intéresser à ceux relevant du cycle secondaire, c'est-à-dire, les cours d'histoire et de géographie, ainsi que quelques voyages culturels. Ce choix permet de préserver l'ordre chronologique et logique de cette politique, qui expose progressivement les euroélèves à une éducation interculturelle. Nous joignons en annexe II à cette thèse une description plus détaillée du système des Écoles européennes et plus particulièrement l'organisation des cours d'histoire et géographie. De plus, nous avons interrogé les euroélèves sur leur « mélange » culturel comme décrit ci-après.

2.1 Représentations en rapport avec le « mélange » culturel

Les Écoles européennes peuvent être perçues comme un lieu de « mélange »³⁷ linguistique et culturel conçu spécifiquement pour favoriser la création d'un certain nombre de représentations culturelles en diversifiant la nature des interactions possibles entre les euroélèves. Afin de pouvoir identifier et décrire ces représentations, notre échantillon a été questionné de la manière suivante : « Comment vis-tu quotidiennement ce mélange linguistique et culturel ? ».

Dans la suite de cette sous-section, nous allons décrire les différentes représentations que nous avons identifiées en analysant la réponse des euroélèves à cette question.

2.1.1 Représentation de l'Europe en lien avec les valeurs universelles

En phase avec le projet de l'école³⁸, on constate en premier lieu une perception positive chez les euroélèves des valeurs universelles de l'Homme telles que l'esprit de partage, l'esprit de découverte et l'esprit de communication. Les paroles d'euroélèves permettent d'illustrer ces représentations de la manière suivante :

Esprit de partage :

Ça donne un goût ...de partager. (Hélène)

Dans chaque pays, il y a des choses différentes, un plaisir de partager ça avec les différentes sections. (Hélène)

³⁷ Nous utilisons ici le terme de « mélange » notamment dans le sens de la Commission Européenne, comme rapporté par Nicola Savvides comme suit : « By mixing with children of all different nationalities, they will learn to respect each other, live together in harmony and understand that they belong together ». (CEC, 1977, cité par Nicola Savvides, 2006).

³⁸ « Renforcer l'esprit de tolérance, de coopération, de dialogue et de respect au sein de la communauté scolaire et même à l'extérieure de l'école. » (Schola Europaea, 2009)

Esprit de découverte :

Ça devient vraiment un plaisir parce que tous les jours on a des choses à découvrir des mentalités des gens ... parce que bien sûr dans chaque pays, il y a des choses qui diffèrent c'est vraiment un plaisir de ... de ... de pouvoir partager ça avec différentes nationalités, différentes sections et ... voilà. (Hélène)

Esprit de communication :

On apprend à ...communiquer avec tout le monde. (Amandine)

On peut tous communiquer entre nous... (Amandine)

Esprit égalitaire entre les différentes nationalités :

On est tous pareil, on est... Enfin, il y a quand même des différences, franchement, c'est ... Je ne sais pas comment expliquer. (Amandine)

On voit que les gens ne sont pas différents et puis c'est, ça fait plaisir de se dire qu'on est dans une école où il y a de tout. (Amadine)

Esprit anti- racial :

Et aussi, y'a jamais de racisme. (Sylvie)

Esprit anti discrimination :

On est tellement habitués à être avec des portugais, des espagnols, enfin... Ce mélange de langues, qu'il n'y a jamais de discrimination ou euh... Bah, franchement à l'école, il y a plein de langues qui se... Donc, je pense pas qu'il y a une langue qui se sent inférieure. Tout le monde est au même niveau, quoi. Même s'il y a beaucoup plus de français, d'anglais et d'allemand, c'est normal, mais il y a ... J'ai jamais entendu parler de gens qui s'insultaient... Pour leur différence. (Sylvie)

Esprit ouvert :

Une ouverture d'esprit. (Louis)

Accepter l'Autre. (Louis)

Nous on est habitués à entendre toutes les langues...on se familiarise avec leur culture et leur façon de parler. (Sylvie)

2.1.2 Représentation de l'Europe comme un espace géographique commun

On peut constater ensuite une perception de l'Europe comme un seul et unique espace géographique, dans la mesure où les Écoles européennes se présentent par leur conception comme une « mini-Europe » que les euroélèves perçoivent de manière positive comme permet de l'illustrer les paroles de Jérôme comme suit :

Oui, je trouve ça assez bien. Qu'on puisse se mélanger à d'autres gens. Pas que, pas que français-français et anglais-anglais. Ce serait bien qu'on puisse tous se mettre ensemble, allemand, anglais, slovaque, polonais, chinois aussi, il y a des chinois à l'école. (Jérôme)

Il convient de noter que ce type de représentation peut être engendré dans d'autres contextes, comme nous le constaterons plus amplement dans la sous-section suivante en rapport avec le cours « heures européennes ».

2.2 Représentations en rapport avec le cours « heures européennes »

Les Écoles européennes favorisent de plus les interactions interculturelles au travers des cours atypiques et en l'occurrence le cours dit « heures européennes », dispensé pendant les trois années du cycle primaire. L'objectif de ce cours dans le curriculum des Écoles européennes est décrit comme suit :

« Visant des objectifs relatifs au développement d'une identité européenne, d'une inter-culturalité, de la tolérance et du respect des autres et de leurs différences, de l'esprit d'initiative et de solidarité » (Van Dijk, 2008).

La méthode d'apprentissage consiste à une participation active d'euroélèves dans une activité à caractère non disciplinaire en lien avec les éléments culturels et d'une manière

ludique et manuelle en Langue 2. Dans ce sens, ce cours s'éloigne d'un cours théorique et centré uniquement sur l'acquisition de connaissances. Selon Brigitte :

Alors, les heures européennes », c'est aussi en primaire,... Il y a plein de sections, ils font qu'un groupe...C'est pour pouvoir pas se baser uniquement sur sa section, et essayer de parler aux autres, aux autres sections, je pense...quand t'es plus grand, ça vient tout de suite, mais quand t'es plus grand, c'est vrai que... Quand j'étais en maternelle, je parlais aux français, quoi. Je n'allais voir les grecs ... (Brigitte).

Afin de pouvoir identifier et décrire ces représentations engendrées par ces interactions, notre échantillon a été questionné de la manière suivante : « Que tu te rappelles du cours heures européennes ? ».

Dans la suite de cette sous-section, nous allons décrire ces différentes représentations à partir du *Cadre de référence* proposé par D. Lussier.

2.2.1 Positionnement par rapport au Cadre de référence proposé par D. Lussier

Pour situer la question relative à ce cours atypique dans le contexte du cadre de référence proposé par D. Lussier, on peut dire que ce cours agit sur les dimensions suivantes :

- Les trois dimensions du domaine « *savoir-faire* », c'est-à-dire savoir fonctionner dans la langue cible, savoir s'ajuster à l'environnement social et culturel et savoir interagir culturellement dans la langue cible. En ce qui concerne la première dimension, l'enseignement se fait par des locuteurs natifs en Langue 2. Il est centré sur les activités culturelles et ludiques. Cela suppose l'acquisition d'une compétence langagière à partir de mise en situation réelle. De plus, comme ce cours se fait en Langue 2, les euroélèves se trouvent dans une classe composée d'euroélèves de différentes sections linguistiques et vivent une expérience plurilingue et pluriculturelle. Cette capacité de communication interculturelle permet aux euroélèves de « savoir-ajuster » adéquatement leur attitude à ce milieu. Enfin, comme les activités culturelles et ludiques se réalisent en groupe également composé de différentes cultures et langues (les

professeurs se forcent de faire les groupes à partir des élèves de différentes sections linguistiques), les euroélèves intègrent ces expériences en Langue 2 et sont également capables « d'interagir culturellement » dans la langue cible.

- La dimension « savoir comprendre » du domaine « savoir-être ». En effet, comme nous l'avons souligné dans la section précédente, le cours « heures européennes » est enseigné en trois dernières années du primaire lorsque les euroélèves sont encore très jeunes et l'objectif de l'école à ce stade est plutôt leur prise de conscience des autres cultures ; qu'ils fassent les premières expériences de leur milieu plurilingue et pluriculturel et une adaptation aux autres cultures et acquérir les habiletés et comportements pour pouvoir interagir dans des contextes plurilingue et pluriculturel. Les deux autres dimensions de ce domaine, c'est-à-dire « savoir accepter et interpréter » et « savoir internaliser », ne font pas à ce stade partie des objectifs pédagogiques.

Ce contexte *a priori* propice permet aux euroélèves de construire, à l'âge très précoce, certaines représentations culturelles liées à une pédagogie interculturelle comme suivent :

2.2.2 Représentation de l'Europe en lien avec les langues et cultures européennes

On peut également constater chez les euroélèves interviewés des perceptions qui engendrent un regard positif à l'égard de la diversité linguistique et culturelle de l'Europe. Le développement de représentations culturelles de l'Europe en lien avec les langues et cultures européennes grâce notamment au cours « heures européennes » peut être mise en évidence au travers des paroles d'euroélèves comme suit :

Comme c'était notre deuxième langue, on devait tous automatiquement parler allemand entre nous (Sabine).

Pour nous montrer les cultures des autres pays... (Amandine)

Je pense qu'en fait, ils nous faisaient ça... pour qu'on se fasse des amis d'une autre nationalité et qu'on parle dans notre deuxième langue en fait (Amandine)

2.2.3 Représentation de langue en lien étroit avec la culture (esprit multilingue)

Il s'agit des perceptions qui construisent une représentation de la langue chez les euroélèves qui est en lien étroit avec la culture. En effet, l'éducation linguistique reçue par les euroélèves leur permet de concevoir la langue comme porteur d'une culture et non pas uniquement un moyen de communication. En effet, pour ces euroélèves, chaque langue représente une manière différente de réfléchir et de percevoir le monde.

Le développement d'un esprit multilingue grâce notamment au cours « heures européennes » peut être mise en évidence au travers des paroles de Louis comme suit :

(Ce cours) a aidé...à penser en anglais plutôt qu'en français et traduire...on devient...bilingue. On pense tout de suite en anglais, enfin, on est bilingue quand on pense en anglais, plutôt que si on pense en français et qu'on traduit en anglais... (Louis)

2.2.4 Représentation de l'Europe comme un espace géographique commun

Dans le contexte de ce cours, on peut également constater des perceptions qui engendrent chez les euroélèves une image de l'Europe comme un lieu de vivre commun divers et multiculturel, comme l'observe certains euroélèves dans les paroles suivantes :

C'était un mélange de toutes les nationalités...On avait aussi la langue 2 en anglais, enfin...pour moi, j'étais aussi mélangée dans les classes donc ce n'était pas très différent... (Amandine)

C'était des élèves de toutes les nationalités et c'est un peu comme en langue 2, c'est un mélange de nationalités...ça rapproche vraiment les élèves, et en plus dans leur langue 2, on parle en plus dans la deuxième langue ... mais faisait des choses plus nouvelles donc on prend encore plus goût à parler tout le temps. (Hélène)

On a été mélangé et faisait des activités artistiques. (Sylvie)

Le but qu'on soit plus mélangé, qu'on soit plus de contact entre nous. (Véronique)

Là aussi de toutes les sections européennes. Des fois, on était sur le canapé, aussi on se racontait des choses comme ça. C'est vraiment une heure de relaxation, entre guillemet, mais où l'on parle allemand. (Cécile)

2.2.5 Représentation culturelle de l'Europe en lien avec la créativité

On constate également des perceptions qui engendrent chez les euroélèves un regard positif à l'égard de l'Europe comme un espace de créativité. Par exemple, pour Cécile, le cours « heure européenne », c'était une heure de relaxation et de créativité :

Je me rappelle aussi d'un projet qu'on avait fait, c'était une pièce de théâtre en allemand, tous ensemble....Et donc on avait travaillé avec les autres nationalités... (Sabine)

De plus, ces euroélèves ont intégré des expériences culturelles de ce cours comme le lien entre la créativité et l'Europe. Par conséquent, nous pouvons constater que la dimension « savoir-faire » dans la politique des Ecoles européennes n'est pas simplement liée à la confrontation entre deux ou trois cultures et langues, mais plutôt une intégration culturelle entre l'euroélève et l'Europe. Cette idée est notamment exprimée par Hélène comme suit:

Je me rappelle...J'aimais vraiment beaucoup ce cours parce que c'était un peu le cours... de (...) paix enfin c'était un cours qui dégagait cette envie de créativité, on faisait toujours des choses...ou de bricolage mais qui était en fonction de l'Europe et en fonction de la nationalité. (Hélène)

2.3 Représentations en rapport avec le changement de langue pour certains cours

Dans le curriculum des Écoles européennes, les deux cours d'histoire et de géographie veulent répondre aux besoins en enseignement de connaissances sur l'histoire et la géographie européenne, avec une méthode d'apprentissage structurée et bien précise. En particulier, la politique des Écoles européennes vient ajouter une spécificité au programme d'enseignement de ces matières, comparé aux systèmes nationaux, en changeant la langue d'enseignement de ces cours de la langue maternelle à la Langue 2 de chaque euroélève (lequel fait nécessairement partie des trois langues « véhiculaires », à savoir le français, l'anglais et l'allemand). Cela se réalise à partir de la troisième année du cycle secondaire. Ce programme est inspiré par l'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE).

En effet, l'objectif de cette politique est de construire un lien entre l'apprentissage de la langue et de la culture. L'appropriation de la culture, comme nous l'avons déjà expliqué dans la section précédente, se réalise lorsque l'individu est capable d'identifier les référents d'une culture³⁹ et de les adopter pour constituer ses repères culturels⁴⁰. Par le biais d'une éducation interculturelle, les Écoles européennes exposent ainsi les euroélèves aux différents référents culturels de différentes cultures et non pas simplement aux référents culturels de leurs pays d'origine. Ceci permet de développer leurs compétences interculturelles.

Afin de pouvoir identifier et décrire ces représentations engendrées par cette politique, notre échantillon a été questionné de la manière suivante : « Comment as-tu vécu le

³⁹ Le terme *réfèrent culturel* désigne l'ensemble des éléments et des attributs qui caractérisent une culture collective. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009)

⁴⁰ Le terme *repère culturel* désigne les caractéristiques d'une culture qu'une personne adoptera pour définir sa propre culture. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009)

changement de langue en cours d'histoire et de géographie à partir de la 3^e année du cycle secondaire ? ». Dans la suite de cette sous-section, nous positionnerons tout d'abord cette question dans le contexte du *Cadre de référence* proposé par D. Lussier. Ensuite, nous décrirons les différentes représentations que nous avons identifiées en analysant la réponse des euroélèves interviewés.

2.3.1 Positionnement par rapport au Cadre de référence proposé par D. Lussier

Pour situer notre question relevant de la politique éducative des Écoles européennes par rapport au *Cadre de référence*, il convient de préciser que l'acquisition de la culture par les euroélèves se réalise à travers trois domaines, c'est à dire les « *savoirs* », le « *savoir-faire* » et le « *savoir-être* ».

La politique linguistique éducative des Écoles européennes prend en l'occurrence en considération les trois dimensions du domaine des « *savoirs* », c'est à dire, l'approche anthropologique, l'approche sociologique et l'approche humaniste.

A travers l'approche anthropologique de cet enseignement, l'euroélève appréhende les éléments de connaissance qui sont liés à la diversité des modes de vie, tels que les habitudes et les coutumes de la société étudiée. L'apprentissage les autres éléments de connaissance comme les institutions, les normes sur lesquels la société en question est basée sont également des sujets à étudier en lien avec cette approche.

Les éléments de connaissance qui sont liés au contexte socioculturel constituent les éléments d'une autre approche de ce domaine, c'est-à-dire, l'approche sociologique. Celle-ci enseigne aux euroélèves, un autre aspect de la connaissance des sociétés, lié aux événements factuels en lien avec la société étudiée. La culture et tout ce qui est en relation avec les croyances, les valeurs et en somme en relation avec l'identité d'un groupe ethnique semble d'autres questions à soulever selon cette approche.

La dernière approche nécessaire dans un enseignement adéquat des connaissances selon le *Cadre de référence* est l'approche humaniste. Cet aspect intègre l'ensemble des connaissances des mondes liés à la mémoire collective. L'enseignement est centré dans cette approche sur l'histoire et la géographie de la culture cible et l'étude des éléments de la civilisation tels que les arts, la littérature, la musique et la peinture,...

Il semble nécessaire de souligner que le changement de langue enseignée concernant les cours d'histoire et de géographie, tel que nous venons de le décrire dans la sous-section précédente, se fait simplement dans les trois langues véhiculaires de ce système à savoir le français, l'allemand et l'anglais. Par conséquent, cette transformation linguistique oblige tous les euroélèves, indépendamment de leur section linguistique, de s'intégrer dans un cours dispensé dans l'une de ces trois langues, pour ce qui concerne l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

Il convient enfin de préciser que, dans le domaine du « savoir-faire », dispenser les cours d'histoire et de géographie en Langue 2 a pour but d'aider les euroélèves à « savoir fonctionner » dans la langue cible, c'est à dire la Langue 2. Les deux autres dimensions de ce domaine, c'est-à-dire l'acquisition des compétences langagières et interculturelles sont plutôt des objectifs attachés aux voyages culturels qui sont en lien avec les cours d'histoire et de géographie.

2.3.2 Représentation de l'Europe comme un espace géographique commun

La perception par les euroélèves de l'espace de leur école comme une « mini-Europe » se reflète encore plus clairement dans le contexte des cours d'histoire et de géographie du fait que les enseignements se font en Langue 2 et qu'au sein d'une même classe se trouvent d'euroélèves d'origines culturelles différentes. Cette perception peut être observée dans de multiples paroles d'euroélèves interviewés dont nous avons choisi de présenter ci-après un nombre relativement important. Ce choix se justifie par le fait que chacun de ces cas reflète un « mélange culturel » particulier dont la présence peut jouer

un rôle au niveau du développement des représentations socioculturelles des euroélèves.

Voici les cas en question :

Euh...Il y a les français, les danois, les néerlandais, les allemands. Un italien. Un anglais. Euh... (Sabine)

De Lettonie, euh... il y a des Allemands, des Suédois, des Ukrainiens, des Danois, euh... des Néerlandais, euh XXX et... ça doit être tout. (Louis)

Ben il y a des Grecs, des Danois, des Espagnols, euh... Des pays de l'est. (Mathilde)

Il y a espagnol, italien, euh... anglais, slovaque si je ne me trompe pas et islandaise aussi, il y a une islandaise, et une luxembourgeoise. Euh... Il y a... Des danois et il y a des belges aussi... Mais français/belges. Voilà, c'est tout. (Gérard)

Euh... Ils sont... Plusieurs nationalités, il y a des danois. Des... Quand même des français, des anglais, des polo... Enfin, une polonaise. Euh... des néerlandais, des italiens... (René)

Et ben grecs, euh... Finlandais, euh... Danois, suédois, euh... Il y a plus de français par contre et ... Des italiens, espagnols euh... / Et des... il y a des allemands aussi. (Amandine)

Français, espagnol, euh...italien. Aussi beaucoup des **XXX**. Euh... des portugais, danois, suédois. Il n'y a pas de finlandais dans notre classe, et grecs ». Il y a des néerlandais, aussi. (Sylvie)

Il y a des allemands euh...des français, des italiens, des espagnols, euh...des allemands... A peu près toutes les sections en fait. **XXX** des grecs, euh... des portugais, vraiment de tout, enfin.... toutes les langues. Ils font exprès comme ça, euh.... (Catherine)

C'est toujours les nationalités qui se retrouvent dans l'école européenne. Donc, les nationalités les plus courantes, c'est quand même anglais, français – beaucoup de français, beaucoup de français – et puis, sinon quelques irlandais, quelques danois... Mais il n'y a aucun grec par exemple, il y a...1 ou 2 espagnols, 1 ou 2 Italiens, mais en

général, les langues du Sud notamment, n'apprennent pas trop l'allemand. Et aussi les langues, comme le suédois ou (Inès)

Il y a plein de nationalités. Il y a des néerlandais, des danois, des allemands, des... D'autres français... Il y a plein... Il y a des grecs, ... (Caroline)

Suédois, euh... Grec et danois, c'est la majorité. Et allemands. (Céline)

A savoir, des allemands. Il y a des français euh... Des italiens encore ou... (Marc)

il y a danois, espagnol, italien, portugais, français, allemand, finlandais et même des chinois, etc.... Ils sont en section française, mais... voilà. (Nicolas)

2.3.3 Représentation de l'Europe comme un espace temporel commun

L'analyse des paroles d'euroélèves interviewés permet aussi de constater des perceptions qui engendrent chez eux une image de l'Europe comme un peuple divers et multiculturel, ayant une histoire commune. Ces perceptions des euroélèves peuvent être illustrées par les paroles reproduites ci-après dont l'origine se trouve clairement dans le contenu de leur cours d'histoire :

C'était l'histoire de l'Europe en fait. De l'Europe ! Oui ! Bon évidemment y'a beaucoup d'histoire, enfin les allemands sont (rires) beaucoup concernés dans l'histoire de l'Europe, mais surtout ... ben c'est sûr, mais c'est en général l'histoire de l'Europe. (Hélène)

Cette année, on fait... On fait l'Europe. Donc....Tout ce qui va avec la... La géographie de l'Europe, euh... Un peu la géopolitique, euh.... La construction de l'union européenne, euh... Le.... Le marché avec les codes européens... (René)

Oui, oui, euh... Ben en fait, on travaille plus sur l'Europe. (Mathilde)

C'est l'Europe, mais c'est pas la France, on ne voit pas de pays puisqu'il y a plein de nationalités. Si on veut voir un pays plus, plus vraiment, c'est l'Angleterre alors. Mais en général comme on voit la 2ème guerre mondiale, c'est plutôt tous les pays d'Europe et... La Russie et tout ça. (Caroline)

Non, l'Angleterre, non pas trop. Bah en fait, souvent c'est... Par exemple quand on fait la première guerre mondiale, au lieu de regarder des des lettres de soldats français ou allemands, on voyait beaucoup de soldats anglais. Et aussi, on parle assez... On parle pas mal de l'Angleterre mais on parle aussi des autres pays. Mais oui... c'était assez basé sur l'Europe quand même. Mais, on n'a jamais parlé en profondeur de l'Angleterre. Sauf peut-être en géo, on parlait des différentes villes, mais sinon, c'est assez vague, sur tous les pays d'Europe. (Sylvie)

Ouais, c'est plutôt l'Europe. Ouais, c'est sûr que ça... (Amandine)

2.4 Représentations liées au voyages culturel à Berlin

Comme nous l'avons déjà évoqué dans la section 3.4 de notre partie introductive⁴¹ et l'annexe IV⁴², les Écoles européennes organisent lors du parcours éducatif des euroélèves un certain nombre de voyages culturels. Afin de pouvoir identifier et décrire les représentations culturelles engendrées par ces voyages, notre échantillon a été questionné de la manière suivante : « Peux-tu parler de ton voyage à Berlin? ». Dans la suite de cette sous-section, nous allons décrire les différentes représentations que nous avons identifiées en analysant la réponse des euroélèves à cette question. Avant de rentrer dans le vif du sujet, nous allons situer notre question par rapport au *Cadre de référence*.

2.4.1 Positionnement par rapport au Cadre de référence proposé par D. Lussier

Pour situer la question relevant de cette activité pédagogique par rapport au *Cadre de référence*, il convient de préciser que dans le domaine des « *savoirs* », les voyages culturels développent des compétences culturelles sur le pays étudié à travers les trois

⁴¹ Cf. page 28.

⁴² Cf. page 242.

approches, c'est-à-dire, l'approche humaniste, sociologique et anthropologique. Pour les euroélèves, l'acquisition des savoirs se concrétise au moyen d'expériences d'apprentissage significatives, de rencontres et de participations à des événements porteurs de sens. En effet, conformément aux stipulations du programme-cadre, ces dimensions en rapport avec la connaissance, sont longuement étudiées et travaillées par les professeurs avant le départ en voyage.

L'objectif de la politique linguistique des Écoles européennes concernant ces voyages culturels est plutôt le développement des compétences dans les domaines de « *savoir-faire* » et « *savoir-être* ». En effet, c'est en observant et découvrant une autre culture que les euroélèves sont sensibilisés aux autres cultures. Ils acquièrent les habiletés sociales et relationnelles appropriées dans le contexte interculturel. Ils intègrent de nouvelles valeurs et apprennent à les respecter.

Il convient également de souligner que chaque voyage suit un programme spécifique, tenant compte de la diversité langagière et culturelle des Écoles européennes. En effet, la politique linguistique éducative de ces écoles n'est pas en mesure d'établir un cadre bien défini pour chaque section linguistique et chaque cours. Les professeurs des cours d'histoire et de géographie, en coordination éventuelle avec le professeur de la Langue 2, organisent ces voyages culturels. Comme nous l'avons déjà précisé, les thèmes de ces voyages sont en lien avec des événements significatifs relevant de l'Histoire de l'Europe. Dans la suite de cette sous-section, nous allons nous intéresser dans un premier temps au voyage de Berlin qui a été réalisé dans le cadre du cours d'histoire en Langue 2 en 5^e année du cycle secondaire et, dans un second temps, au voyage de Culham qui a été réalisé dans le cadre du cours de Sciences Humaines, en 1^{ère} année du cycle secondaire.

En ce qui concerne le domaine du « *savoir-faire* », les voyages culturels permettent aux euroélèves de vivre une expérience culturelle en lien avec leur cours d'histoire et

géographie en Langue 2. Ils y participent pour apprendre à s'adapter à leur environnement culturel européen et à découvrir surtout son passé historique.

2.4.2 Représentation de l'Europe en lien avec les langues et cultures européennes

Les voyages culturels permettent aux euroélèves de créer une relation interculturelle avec l'environnement culturel du pays visité et, par ce biais, créent des représentations culturelles de l'Europe en lien avec les langues et cultures européennes.

2.4.3 Représentation de l'Europe en lien avec les citoyens européens

L'analyse des réponses des euroélèves interviewés permet de plus de constater des perceptions qui engendrent une image positive et sympathique envers les citoyens européens. En effet, au fur et à mesure que les euroélèves découvrent l'histoire de l'Europe, ils ressentent plus de sympathie et du regard affectif envers ses citoyens. Il est intéressant d'entendre les réactions des euroélèves à propos de l'histoire de l'Allemagne, en particulier pour ce qui concerne la Seconde Guerre mondiale :

Mais déjà Hitler, il n'était pas allemand, au départ, il était autrichien. Et puis les allemands, c'était eux qui ont ...ils ont aussi beaucoup souffert de ça, ..., mais eux aussi étaient victimes d'Hitler, donc c'était bon...Ça m'a permis de voir un peu l'ensemble,... (Inès)

Enfin on se sentait très concerné par rapport à la guerre par ce que l'on sent beaucoup plus la présence des choses, ... enfin de ce qui s'est passé dans cette ville ... (Hélène)

D'Avoir un regard envers des gens d'un autre pays de l'Europe : du fait de Hitler et cette séparation entre Ouest et Est, c'est quand même douloureux pour les allemands Il leur reste des séquelles. (Inès)

J'avais pas très bien suivi en fait l'histoire, mais il fallait quand même savoir les camps de concentration, le fait de voir tous les lits comme ça, et une ou deux petites toilettes pour des millions de personnes... Enfin, on a été visité ça, ÇA, ça m'a vraiment

marquée. Mais sinon tout ce qui était dans les musées, et tout, on faisait pas très attention non plus C'était en allemand, c'était long, on ne comprenait pas à la fin. (Cécile)

J'étais ému. C'est quand même choquant de voir qu'il y avait un mur qui séparait quand même en 2 parts... Berlin en 2. Mais oui. Je ne me souviens pas du tout... (Jérôme)

Cette éducation interculturelle élargit le regard des euroélèves et leur respect des valeurs des autres cultures. Comme l'observe D. Lussier, « ils passent d'une phase de conscientisation à la deuxième dimension qui est l'appropriation critique des autres cultures pour une meilleure compréhension des autres et aussi de soi-même » (Lussier, 2008, p.4). A titre d'exemple, Nicolas explique bien cette transformation personnelle :

Mon regard a changé par le voyage, toujours les clichés de l'Allemagne. Je suis allé en Allemagne, une ville avec un côté romantique et d'autre historique. C'est vraiment une très belle ville historique. J'ai vraiment une autre image de Berlin. (Nicolas)

Et, pour Cécile :

On était vraiment au centre de l'histoire. Maintenant, je comprends l'histoire, ce qui s'est passé. (Cécile)

Enfin, aux yeux d'Hélène, les Berlinoises sont « les gens très ouverts d'esprit ».

C'est justement cette transformation que le *Cadre de référence* essaye de structurer et d'expliquer. L'éducation interculturelle est un passage d'une « métamorphose personnelle »⁴³ vers une « métamorphose sociale »⁴⁴ (Shahabi, 2008). C'est seulement

⁴³ La métamorphose identitaire personnelle : c'est-à-dire les stratégies qui aboutissent à un changement radical dans la façon d'être de la personne par le biais du développement de l'estime de soi et de l'affirmation de soi en tant que membre d'une communauté particulière.

lorsque des compétences transculturelles sont acquises que l'on peut parler d'un développement de compétences interculturelles en éducation aux langues. C'est en l'occurrence en allant à Berlin que Nicolas comprend l'histoire des allemands et laisse derrière lui tous les préjugés et les clichés qu'il pouvait avoir sur l'Allemagne. Ou encore, Inès réalise grâce à ce voyage que mêmes les allemands étaient les victimes d'Hitler et qu'ils ont réellement souffert pendant la guerre.

2.4.4 Représentation de l'Europe en lien avec son patrimoine historique

Un autre trait caractéristique du « citoyen européen » relève de sa perception de l'Europe en lien avec son patrimoine historique. Il s'agit ici des perceptions qui engendrent chez les euroélèves un regard positif à l'égard du patrimoine historique de l'Europe. Les euroélèves sont offerts des opportunités pour visiter et se rendre compte de la richesse du patrimoine culturel de l'Europe :

C'est surtout la ville de Berlin en fait, en soi, sa beauté, ses bâtiments modernes et que les gens en fait à Berlin enfin, les allemands, sont très ouverts d'esprit et que ... (Hélène)

Le choix de la ville de Berlin se justifie justement par la place particulière qu'occupe cette ville au niveau du patrimoine identitaire et culturel de l'Europe et la volonté de l'école d'« ouvrir les fenêtres sur la culture germanophone », comme y a insisté le professeur responsable de la conception de ce voyage scolaire.

⁴⁴ La métamorphose identitaire sociale : on entend par cette expression les stratégies qui permettent à la personne de changer sa perspective si nécessaire, de devenir plus tolérante face à l'incertitude, de se montrer plus flexible dans ses rapports avec ses concitoyens et aux différentes cultures.

2.5 Représentations liées au voyage culturel à Culham

Afin de pouvoir identifier et décrire les représentations culturelles engendrées par le voyage à Culham, une partie de notre échantillon (15 euroélèves sur vingt) a été questionnée de la manière suivante : « Peux-tu parler de ton voyage à Culham? ». L'analyse des réponses apportées par les euroélèves a permis d'identifier un certain nombre de représentations que nous allons décrire la suite de cette sous-section, tout en situant en premier lieu notre question par rapport au *Cadre de référence*.

2.5.1 Positionnement par rapport au Cadre de référence proposé par D. Lussier

Le premier objectif de ce voyage consistait à permettre à l'euroélève d'intégrer des expériences vécues dans un environnement culturel qui n'étaient pas le sien.⁴⁵ Par rapport au *Cadre de référence*, celles-ci se situent dans le domaine du « *savoir-faire* ». En observant d'autres euroélèves comme eux, chacun apprend une autre façon de s'intégrer dans un monde plurilingue et pluriculturel.

Le deuxième objectif de ce voyage, c'est-à-dire la découverte d'un autre pays de l'Europe, contribue également au domaine du « *savoir-faire* ». En effet, c'est l'expérience de vivre dans un autre pays et d'être capable de comprendre les différences et les ressemblances avec d'autres cultures.

Le troisième objectif consistait à poursuivre leur programme d'enseignement sur la découverte de la préhistoire tout en développant des compétences interculturelles en jumelant les euroélèves qui baignent dans deux cultures différentes. De fait, même s'ils

⁴⁵ De toute évidence, c'est une expérience qui n'est pas évidente à réaliser, compte tenu de la complexité des démarches à réaliser. Dans ce genre de projets, le rôle des professeurs responsables et motivés s'avère essentiel, pour accepter la charge de travail supplémentaire qui peut être assez conséquente. Le succès de ce genre de voyage dépend également grandement de la pertinence et la variété des activités que les professeurs proposent aux élèves, et leur méthode pédagogique.

appartenaient au même système d'enseignement, étant donné que l'une des écoles se trouvait à Culham et l'autre au Luxembourg, c'est tout l'univers culturel qui était différent. Par conséquent, le développement de compétences langagières et interculturelles se trouvait au cœur de ce projet. Les euroélèves des deux classes ont été mélangés. Ils avaient des activités en groupe. Cette intégration au sein des groupes était une occasion pour que l'euroélève utilise des habiletés sociales et relationnelles appropriés avec les autres pour mener son projet à bien.

Il convient enfin de préciser qu'une contribution au domaine de « *savoir-être* » n'était pas envisagée par ce projet. De fait, pendant ce voyage les euroélèves étaient en première année du cycle secondaire. Ils n'avaient même pas encore commencé leur cours d'histoire et de géographie en Langue 2. Par conséquent, le but du voyage et projet était plutôt limité à les sensibiliser culturellement, pour qu'ils prennent conscience d'autres cultures et développent leurs premières relations interculturelles.

2.5.2 Représentation de l'Europe en lien avec les langues et cultures européennes

On peut également constater à travers ce voyage le développement de représentations culturelles de l'Europe en lien avec les langues et cultures européennes :

Oui, je pense en fait que plus on est habitué à se confronter à la langue, c'est plus facilement...Surtout pour le parler. (Sabine)

Pour visiter Londres ...être en contact avec la culture ...anglaise. (Mathilde)

on devait faire comme des vrais archéologues, on devait chercher, mesurer après, tous les objets XXX et... On avait fait une expérience et on avait photographié ... on avait vu des photos d'eux, quand ils faisaient leur travail et eux, ils avaient eu des photos de nous quand on faisait notre travail (Véronique)

Ouais, parce qu'on a découvert la ville, un peu... Euh... Peut-être pas... On n'a pas vu dans le détail la culture d'un pays, mais euh... Mais on s'en est approché. (René)

Parce que ouais, on avait fait par exemple un... Dans la ville de Londres, on avait fait une marche et on devait prendre en photo les choses typiquement londoniennes et ça par exemple, c'est une approche assez concrète qui nous a permis de... De voir ce qui était typiquement londonien, donc c'est un peu la culture anglaise. (René)

Les euroélèves procèdent dans ce contexte à des comparaisons entre ici et là-bas. Il s'agit des comparaisons qui créent un lien interculturel chez les euroélèves. Il y a des euroélèves qui apprécient le pays visité et d'autre moins, comme Pierre. Mais, au-delà des sentiments individuels, l'essentiel se trouve dans leur expérience interculturelle, à un âge encore assez précoce. Voici quelques souvenirs de ces expériences, relatés par les euroélèves interviewés :

En première secondaire et donc je me souviens encore maintenant d'avoir gardé... On ne garde pas un mauvais souvenir de Londres, en fait, parce que j'étais un peu... Ça m'était trop différent par rapport à l'univers d'ici. J'ai trouvé ça différent... Les gens... Je ne parle pas... On n'avait pas de problèmes avec les gens, avec la culture mais plus avec les cabines téléphoniques, les voitures et tout. Tout l'univers était un peu différent et je me souviens que ça ne m'avait pas trop, trop plu dans le sens où j'ai préféré la modernité un peu du Luxembourg, du... Enfin voilà, c'est surtout le souvenir que j'ai gardé. (Pierre)

Le changement,[...] Encore une fois, c'était vraiment... C'était différent, c'est le contraste et le.... Et j'ai trouvé en fait, comme j'étais plus petit quand on y était allés, je trouvais ça un petit peu plus en fait. Je trouvais un peu long, c'était un peu un univers un peu plus pesant et triste et [...] sachant que je vivais depuis d'origine ici, j'ai trouvé vraiment long, un peu, pas agréable mais un peu plus triste, un univers un peu moins.... Je sais que c'est assez connu Londres et tout le temps, c'est ça. Mais je trouvais ça un peu moins joyeux quoi. (Pierre).

... Ce que je trouve un peu dommage, c'est qu'on était je trouve trop petits pour s'apercevoir de la différence culturelle, je trouve. Je trouve d'après moi qu'on était un

peu trop petits que ce soit avec les gens, la mentalité des gens, etc... Je trouve que c'était pas trop, trop... On n'a pas eu trop l'occasion de voir ça, quoi. (Pierre.)

Tout à fait. Tout à fait. Je trouve que ça peut aussi jouer et... Comme je connaissais aussi des autres pays, des autres endroits que le Luxembourg, je trouve que... Oui, c'était... Ça m'a permis de différencier vraiment les lieux que je <visionnais> en fait. Donc je trouve que c'est important. (Pierre).

mais j'ai trouvé ça une expérience enrichissante et quand même assez importante, surtout. (Pierre)

Dans la rue, quand... Si on devait demander à quelqu'un, on avait aussi fait les magasins donc, c'était la 1ère fois que j'allais à Londres aussi en XXX. Donc c'était, c'était une nouvelle expérience. (Amandine)

Ben franchement, j'espère que les années à venir, ils vont le faire parce que c'est bien. C'est... déjà, on se fait des amis à l'extérieur de, du Luxembourg quoi. Ça nous change. Et puis après on, on rencontre enfin, on voit nos différentes cultures, les différentes langues, ça nous aide. Franchement ça aide beaucoup et c'est ... Le plaisir de changer, de se distraire, (Amandine)

J'ai trouvé, j'ai trouvé ça... Vraiment... Vraiment très bien et très intéressant parce que ça fait... Ça nous fait connaître quelque chose d'autre que le Luxembourg. <Ça nous fait aller>, on va en Angleterre, on va connaître des autres gens qui ont une, parfois, pas tout le temps, mais un autre style de vie que nous, et euh... Bon, ils ont... Comment dire ? Comment je peux dire ? Ben, le pays a développé aussi... en lui-même il a une autre culture que celle du Luxembourg. Il y a beaucoup de choses à faire et ce sont... C'est des gens... Chaleureux, ils ne sont pas froids. Parce que ici au Luxembourg, ils sont pas tout le temps très, très accueillants alors que là-bas ils sont tous très gentils, euh... Il y a un petit problème, il y a toujours quelqu'un pour aider XXX. on était logé chez lui et on découvrait un peu... Ben leur culture quoi. (Marc).

Même qu'on soit en Europe, de voir qu'il y a différentes cultures. Ils ont une autre façon de vivre et de (Marc)

Il y a également encore des traces concernant l'ambiance des lieux :

c'était marrant de voir comment ça change d'ici par rapport à là-bas. Quand c'est une plus grande ville et tout. Et ouais... (Amandine).

Et, aussi les habitudes :

Voilà. Quand on est dans la voiture avec la maman, c'était... C'est impressionnant... Dès qu'on est rentré, « c'est de l'autre côté ». XXX. Franchement, ça nous fait bizarre mais bon. (Amandine)

2.5.3 Représentation culturelle de l'Europe en lien avec les citoyens européens

L'analyse des réponses des euroélèves interviewés permet de plus de constater le développement de représentations culturelles de l'Europe en lien avec les citoyens européens dans la mesure où le programme de l'école vise explicitement à familiariser les euroélèves avec « une autre réalité de l'Europe », comme l'a observé le professeur responsable de la conception et de la mise en œuvre du voyage à Culham. Ces représentations se reflètent dans les paroles suivantes :

Parce que c'était la première fois que je voyais d'autres gens d'une autre école européenne, qui faisait la même chose que nous, en même temps. (Sabine)

Euh... Ben, déjà, de rencontrer euh... Parce que, on sait pas trop comment sont les autres Écoles européennes, et déjà, de rencontrer des gens d'une autre École européenne et voir la différence... qu'il y avait. Et puis, c'est plus amusant que de travailler en classe. Ça nous fait un voyage... On rencontre de nouvelles personnes et euh.... (Sylvie)

Echanger, voir un peu comment les autres pays, comment les autres gens vivent. Et comment... Comment c'est en Angleterre, comment on XXX aussi, comment les autres gens de là-bas sont... C'est à dire, aussi la culture de l'Angleterre. On avait aussi... On a beaucoup visité quand on était à Culham. On a aussi fait des activités parce qu'on s'est amusés, mais on a beaucoup visité aussi. Mais... C'était quelque chose de très

intéressant puisqu'on <on peut voir>. Déjà on peut s'échanger, on peut échanger avec quelqu'un qui n'a... Qu'on ne connaît pas et qui vient XXX dans notre pays. Et qui parlent une autre langue. Bon, la plupart ils parlaient tous français aussi, parce qu'ils ont appris à l'École européenne là-bas. Mais c'était <Gérard>.

Une expérience rare : que ce n'est pas vraiment tout le monde qui peut faire ce genre de chose. Et je trouve que ça fait quand même une bonne expérience dans la vie. (Véronique).

Je crois qu'on a quand même appris beaucoup de choses et euh... Pas pour apprendre aussi dans le British Muséum, dans les musées tout ça, mais apprendre aussi à faire connaissance d'une autre classe, d'autres gens, d'autres personnalités. Parce que, à l'école, elle est super grande, il y a 2000 élèves au secondaire, on voit toujours des gens mais on fait pas vraiment connaissance de cette façon là. Parce que eux, ils ont dormi 5 à 7 jours chez nous, nous on a dormi chez eux, donc on était un peu plus dans leur vie privée quoi, et euh... C'est... Ouais, je garderais ça toute ma vie je crois... (Brigitte)

2.5.4 Représentation de l'Europe en lien avec son patrimoine historique

On peut enfin constater à nouveau dans ce contexte également le développement des représentations de l'Europe en lien avec son patrimoine historique, comme illustrées par les paroles suivantes de Sabine et Louis :

C'est vrai qu'on a tout découvert, entre l'architecture de Londres,... (Sabine)

Et puis après, on nous avait laissé explorer Londres par nous-mêmes. Enfin, on avait chacun un bout de chemin à suivre et on devait se retrouver au point... Au rendez-vous, et comme on ne connaissait pas Londres, parfois il fallait demander à des passants, comment s'orienter, où aller ? Prendre des... des photos, sur ce qui était typiquement Londres, ce qui ne l'était pas, et... Je me rappelle d'Oxford, donc...la grande université anglaise. Euh...On a visité Stonehenge. (Louis)

3 Représentations socioculturelles généralisables ?

Nous venons de mettre en évidence le développement d'un certain nombre de représentations socioculturelles inhabituelles⁴⁶ chez les euroélèves interviewés. La question à laquelle tente de répondre cette section consiste à savoir dans quelle mesure ces représentations sont généralisables et peuvent être transposées au cas d'autres euroélèves.

La clé de la réponse à cette question peut notamment se trouver, d'une part, dans les travaux sur le développement et l'exploitation de compétences interculturelles chez les élèves comme un instrument efficace leur permettant d'interagir avec des individus d'autres cultures (Byram, 1989, 1997 ; Bayram et Fleming, 1998 ; Byram, Nichols et Stevens, 2001 ; Guiherme, 2002 ; Lussier, 1997 et 2005, cités par Lussier 2008, p.13). D'autre part, il s'agit d'observer la mise en œuvre méthodique d'une approche interculturelle de l'enseignement des langues par les Écoles européennes.

En effet, il convient d'observer que les représentations culturelles identifiées résultent d'un procédé mûrement réfléchi et méthodiquement orchestré. Ce procédé prend en compte l'accès aux ressources humaines et financières adéquates, afin d'accompagner de façon systématique les euroélèves dans l'acquisition de compétences interculturelles.

Dans la suite de cette section, nous allons présenter quelques éléments représentatifs de l'approche mise en œuvre par la politique éducative des Ecoles européennes. Nous nous appuierons à cette occasion sur les paroles d'euroélèves interviewés afin d'illustrer nos propos.

⁴⁶ comparé à la plupart des élèves qui fréquentent les systèmes scolaires nationaux.

3.1 Favoriser le « mélange » culturel : créer un esprit de l'Europe à l'École

Le terme de « mélange » veut en réalité refléter la « cohabitation » d'un ensemble de cultures européennes, et non pas le contact entre seulement deux ou trois langues et cultures, ceci dans un même espace socio-éducatif. Il veut accentuer l'existence des interactions très particulières entre les euroélèves eux-mêmes et leur environnement. Le but de celles-ci consiste à favoriser l'appropriation par les euroélèves de la diversité linguistique et culturelle de l'Europe.

Ces interactions ont été rendues possibles grâce à un système scolaire qui favorise de façon systématique la création de situations d'études scolaires et d'activités extrascolaires en présence d'euroélèves de langues maternelles et d'origines culturelles différentes (notion de « section linguistique »), encadrés par des professeurs qui sont aussi des locuteurs natifs de chacune des langues et cultures enseignées.

3.1.1 Environnement des Écoles européennes comme un lieu de « mélange »

En premier lieu, c'est l'environnement des Écoles européennes qui est tout naturellement (de par leur mission) hautement plurilingue et pluriculturel. Cette situation est perçue par des euroélèves de la façon suivante :

Oui, je trouve ça assez bien. Qu'on puisse se mélanger à d'autres gens..., pas que français-français et anglais-anglais. Ce serait bien qu'on puisse tous se mettre ensemble, allemand, anglais, slovaque, polonais, chinois aussi, il y a des chinois à l'école. (Gérard)

En somme, on peut observer que les euroélèves ont utilisé eux-mêmes assez souvent lors des entretiens ce terme de « mélange » ou encore de « brassage » culturel. Ce terme a, en effet, une connotation particulière pour les euroélèves, dans le sens où ils s'estiment égaux et cohabitant dans un mélange de langues et de cultures. Cette « cohabitation » se reflète typiquement dans les paroles d'Inès qui perçoit son école comme le reflet de l'Europe, condensé dans une école :

C'est le reflet de l'Europe, condensé dans une école. C'est à dire qu'on voit à travers des XXX, la mentalité du pays, on voit leurs habitudes. (Inès)

3.1.2 « Heures européennes » comme une sensibilisation à la culture européenne

Le cours « heures européennes » constitue un autre mécanisme mis en œuvre par les Écoles européennes dès le très jeune âge afin de sensibiliser les euroélèves à la diversité des langues et cultures européennes. Il convient de noter ici qu'afin d'accentuer ce processus de prise de conscience et de sensibilisation culturelle, des mesures très spécifiques sont déployées. A titre d'exemple, le professeur intervient pour séparer les euroélèves dans la classe, lorsque ceux-ci se trouvent être des locuteurs de la même langue native.

Puisque comme on est la majorité de la classe, majoritaires, euh... Ben il y a beaucoup de français mais ils nous séparent en fait, donc euh... On est séparé. Donc on est obligés de parler anglais en fait. ». (Mathilde)

3.1.3 Organisation de voyages culturels comme un instrument de « mélange » culturel

Ce mélange culturel est également favorisé par l'organisation de voyages culturels, comme ceux de Berlin et de Culham discutés précédemment. Pour que les interactions interculturelles et linguistiques escomptées puissent avoir lieu avec succès, les Écoles européennes mettent en œuvre pendant ces voyages des stratégies adaptées. Spécifiquement, lorsqu'un voyage culturel est organisé par les professeurs de Langue 2, ou bien encore les professeurs des cours d'histoire et de géographie (qui sont également enseignés en Langue 2 à partir de 3^e année du cycle secondaire), les groupes sont constitués d'euroélèves appartenant à différentes sections linguistiques. Ceci permet d'éviter, pour autant que possible, que les euroélèves utilisent pendant ces voyages leur langue maternelle ou encore l'anglais pour communiquer, le but étant de favoriser la

pratique de leur Langue 2. Par exemple, en parlant de leur voyage à Berlin, Hélène et Cécile affirment :

Comme la 2ème langue c'est l'allemand et qu'on communiquait tous en allemand à peu près, parce qu'il avait des gens qui ne parlaient pas français, pas anglais, donc on communiquait tous en allemand. (Hélène)

...et qu'on allait au restaurant par petits groupes tout le monde se débrouillait en allemand, et on disait on va manger aller là-bas, on va manger là-bas, et puis après c'est vrai que vu qu'on était à Berlin on mangeait typique allemand, pour tout faire, pour découvrir un peu mieux parce que on prenait goût en fait à la cuisine, à cette cuisine. (Hélène)

Comme ça, on était vraiment complètement dans, dans l'allemand et tout, dans l'histoire de l'Allemagne et, ben, ça fait partie (Cécile)

Toutefois, il convient de souligner que de manière générale, c'est-à-dire en dehors du contexte de ce voyage, l'anglais est perçu par les euroélèves enquêtés la langue la plus pratiquée et aimée, comme l'affirme par exemple Céline :

Mais il y a toujours l'anglais qui réunit tout le monde parce que, il y aura toujours quelqu'un qui, qui parle un tout petit peu l'anglais, qui comprendra quand même la conversation donc c'est super ... C'est bien d'être dans une école où ... Tout le monde a quand même une langue en commun même si il y a plusieurs sections et ... C'est vraiment plaisant en fait... (Céline)

parce que c'est vraiment un moyen de communiquer parce que personne ne parle pas ...vraiment suédois, danois ou des choses comme ça ... (Céline)

Mais, même pour ce qui concerne ce voyage, l'allemand n'a pas toujours été le premier choix des euroélèves, comme l'évoque par exemple Cécile dans les termes suivants :

Il y avait de l'anglais, de l'allemand, du français. On parle allemand, vraiment, au dernier recours, en fait. On ne peut pas obliger....ou je sais pas. (Cécile)

3.1.4 Bénéfices perçus par les euroélèves

Ce mélange culturel crée en premier lieu une série d'affirmations culturelles positives chez les euroélèves qui le vivent. Ils le considèrent comme une chance pour eux, comme par exemple l'affirme Véronique :

Mais je sais, il y a beaucoup de profs qui disent qu'on a beaucoup de chances, qu'on ne se rend pas compte et tout. JE pense qu'ils ont raison ... (Véronique)

Les euroélèves apprécient également que ce mélange culturel leur offre l'occasion d'apprendre plusieurs langues, comme l'affirme par exemple Caroline ou bien Gérard :

Je le vis très bien (...) La plupart des langues qui sont parlées à l'école, c'est... Anglais, espagnol, allemand, italien, portugais... Bon après, il y a des gens polonais, ou slovaques, comme ça, mais la plupart du temps, je... Quand je connais les gens, je m'y retrouve très bien, je me débrouille très bien à l'école. (Caroline)

C'est bien ! Je trouve ça bien. On en parlait justement avec une amie avant, et on disait qu'on avait beaucoup de chance et que le fait d'entendre d'autres langues autour de nous. (Caroline)

Il y a quand même en fonction, moi je suis pas XXX, mais comme j'ai XXX en anglais, je connais beaucoup de gens à l'école, j'ai beaucoup d'amis, donc... Je n'ai pas de problèmes, XXX section donc... Je n'ai pas de problèmes. (Gérard)

Ou bien encore pour améliorer leur compétence langagière dans d'autres langues :

Pour moi, faire de l'histoire et de la géo en allemand, c'était un moyen de garder mon niveau en allemand. De continuer à pratiquer la langue, toujours à l'école... (Sabine)

Oui ça m'a aidé parce que, parce que j'ai... chaque jour je dois parler euh, au moins une à deux heures d'anglais par jour. (Louis)

La façon d'écrire, mais aussi le vocabulaire qui m'a beaucoup aidé. (Mathilde)

Ça aide à améliorer les langues. (René)

Carrément, ouais. Ça, ça m'a ouvert plus de vocabulaires, déjà. Ça m'a aidé pour pouvoir parler. Je ne sais pas **XXX**. Par exemple en anglais, je ne parlais pas trop. Après l'histoire-géo, comme l'histoire ça m'intéresse beaucoup, ben je m'intéressais bien, et je parlais à ce moment-là alors qu'en anglais, j'avais pas du tout parlé, j'étais fermée et tout. Et euh...et le **XXX**, ça m'a vraiment beaucoup aidé, ça s'est fait comme ça, quoi. (Catherine)

Ben, je pense qu'il **XXX** plus on a de cours en anglais plus le niveau il est... Il est haut. Donc à force, ça nous met à l'aise à parler. Et puis... Oui, je pense que c'est bien. (Céline)

Le problème du système allemand est leurs méthodes à eux, qui... qui n'est pas la même que la notre, et euh... donc c'est assez difficile... Précisément, c'était difficile de suivre les cours d'histoire-géo. Mais bon... mais c'est sûr que ça... ça nous a aidé à avoir une meilleure connaissance de l'allemand, ça c'est sûr. (Nicolas)

Inès en parlant des professeurs de Langue 2 en allemand affirme :

Oui, ben...forcément puisqu'ils ont de... eux aussi et puis qu'ils savent, enfin...ils ne font pas de faute mais ils n'ont pas ce recul de quelqu'un qui apprend une langue. C'est leur langue maternelle. Ils nous parlent à nous comme si on était des allemands, sans insister sur le fait qu'on soit nous, étrangers. Donc, du coup... ce n'est pas du tout comme en France, quand on apprend les langues étrangères, on commence par le vocabulaire simple. Là, on est tout de suite plongés dans l'Allemand directement, les tests sont assez durs. C'est avec le temps et ben... qu'on... qu'on S'ADAPTE à ça. En fait, la meilleure méthode pour apprendre les langues, c'est d'être confronté directement à la langue et de l'entendre tout le temps. Et donc, du coup, eux ils ne s'adaptent pas.... Ils ne vont pas commencer à nous traduire en français ni en anglais. Ils parlent tout le temps que allemand et nous faire... enfin, si on a des problèmes, ils vont essayer de nous expliquer, nous faire comprendre avec des gestes, peut-être, je ne sais pas... des images, des textes explicatifs, mais, enfin...<+. (Inès)

D'autres euroélèves parlent de cet avantage comme un atout économique pour leur avenir professionnel comme l'affirme par exemple clairement Cécile et Mathilde :

Euh... Ben moi je trouve que c'est vraiment bien. On est vraiment avantagés à l'école à ce niveau. On peut... sur beaucoup de... Ben, sur les CV ça fait toujours bien d'écrire beaucoup de langues, qu'on connaît. C'est vraiment un gros avantage qu'on a à l'école. Et euh... beaucoup de gens nous le disent aussi, euh... Enfin c'est dur après quand on est plus, plus âgé d'apprendre une langue, donc c'est mieux d'apprendre quand on est en formation encore. Et moi, je trouve ça vraiment bien qu'on parle couramment des langues différentes et euh... (Cécile)

Ah, je trouve que c'est bien parce que ça nous ouvre aussi des portes, pas que en France, enfin dans le pays natal pour moi, c'est la France. Mais euh... Aussi dans d'autres pays en Europe ou même en dehors de l'Europe puisque l'an... L'anglais ben, c'est la langue euh, que tout le monde parle en fait. Donc euh, on peut aller euh... Même aux Etats-Unis ou... C'est <le truc>, ça nous ouvre plusieurs portes euh... Pour les études. (Mathilde)

Enfin, les euroélèves sont conscients de la différence de cette approche en enseignement de langues avec les systèmes nationaux. A titre d'exemple, Hélène évoque clairement cette différence de méthode en comparant le système d'apprentissage de langues entre une école publique à Bruxelles et l'école européenne au Luxembourg.

Ha, c'était très dur ! Ca c'est très dur parce que à Bruxelles auparavant j'étudiais le français et le néerlandais mais j'étudiais le néerlandais très différemment qu'à l'école européenne, c'est-à-dire qu'en cours on nous parlait en français et on nous disait quelques mots de néerlandais tandis qu'à l'École européenne quand on arrive et qu'on a ... qu'on a un cours de Langue 2, par exemple l'allemand, ce qui est mon cas ... directement tout le cours se passe dans la Langue 2 donc ... donc c'est vrai que comme je ne parlais pas un mot d'allemand, au début, j'ai quand même eu peur mais en fait ce système est plus agréable parce que ... qu'on le veuille ou non, on apprend plus vite donc ... les profs, au début, les premiers cours, mais ils me disaient ... me

parlaient un peu en français parce que je ne comprenais presque pas et au fil du temps j'ai fait de plus en plus d'efforts, j... je voulais faire des efforts pour apprendre la langue et donc ça stimule et il y a cette habitude de la langue qui vient et donc on apprend beaucoup plus vite qu'on ne le pense. (Hélène)

3.1.5 Impact sur les représentations culturelles des euroélèves

Le regard positif développé chez les euroélèves leur offre une motivation et une facilité face à l'apprentissage des langues et une curiosité face aux autres cultures. C'est en somme cet environnement favorable qui stimule le développement des représentations culturelles décrites dans la section précédente. Il favorise notamment l'acquisition d'une série d'attitudes positives et de valeurs humaines comme par exemple l'esprit de partage, l'esprit de découverte, l'esprit de communication, l'esprit anti-racial, l'esprit anti-discrimination, l'esprit ouvert et l'esprit d'intégration.

Il convient de préciser que dans ce contexte précis, le terme « groupe ethnique » prend un sens nouveau. Il renvoie à des appartenances multiples au lieu d'une appartenance unique. De fait, le sens du mot appartenance prend ici une nouvelle définition. Les individus de nationalités différentes peuvent appartenir à un même « groupe européen », qui a la particularité d'être ouvert et non pas spécifique à un groupe d'individus d'une même nationalité. Cette originalité se reflète dans la phrase d'Inès, lorsqu'elle dit :

Il y a des groupes qui se créent, il y a des affinités qui peuvent se créer entre certaines nationalités, (Inès)

Cela indique encore une fois que l'euroélève porte un regard positif sur les autres langues et cultures. Il n'est pas choqué de la confrontation de sa culture à celle de l'Autre. Les euroélèves prennent l'habitude d'entendre les différentes langues à l'école, comme Céline qui trouve bien d'entendre dans les couloirs de l'école plusieurs langues et de se familiariser avec d'autres culturels et de manière de faire, de s'habiller et de vivre :

Mais moi, je trouve ça bien que par exemple, quand on est dans les couloirs, on entend plusieurs langues... (Céline)

Enfin, il convient de préciser que dans le cas particulier de l'Écoles européenne au Luxembourg, ce mélange culturel est d'autant plus remarquable que les citoyens Luxembourgeois vivent eux-mêmes un mélange linguistique et culturel, lequel cherche, toutefois, ses origines dans l'histoire assez exceptionnelle de ce pays. Les euroélèves sont conscients de ce phénomène. Par exemple, Marc l'évoque en termes de « brassage culturel » :

Ben moi, je le vis bien. Enfin, surtout qu'au Luxembourg, c'est... C'est très ... Il y a beaucoup de mélange comme vous avez dit puisque, il y a de tout, en fait. Et ... Moi, je trouve ça très bien puisqu'on apprend à, à connaître... On est dans un seul pays mais on peut voir différentes façons de faire des gens en fonction de leur origine puisqu'il y a tellement. Il y a un brassage culturel au Luxembourg qui est énorme, je trouve. (Marc)

3.2 Favoriser l'appropriation de l'histoire commune des citoyens européens

La politique éducative des Écoles européennes prévoit également des instruments pédagogiques spécifiques afin de favoriser l'appropriation de l'histoire commune des européens, laquelle favorise à son tour la création de représentations culturelles en lien avec la langue, la culture et le patrimoine historique de l'Europe.

3.2.1 Approche pluriculturelle et contenu pédagogique centrés sur l'histoire de l'Europe

Il s'agit spécifiquement de centrer le contenu des supports de cours sur l'histoire de l'Europe, au lieu de celle des pays d'origine des euroélèves. De plus, les élèves sont mis en contact direct avec les éléments culturels de l'histoire de l'Europe par le biais des voyages organisés dans le cadre de leur cours d'histoire.

Ce processus d'appropriation culturelle se réalise en trois étapes distinctes:

- Tout d'abord, l'euroélève est exposé lors de ces voyages à l'histoire du pays étudié, par exemple celle de l'Allemagne dans le cas du voyage à Berlin. Plus spécifiquement, l'histoire de la Seconde Guerre mondiale ou celle du Mur de Berlin.
- Ensuite, l'euroélève va s'approprier avec un regard sélectif et un esprit critique les éléments de cette culture (conformément aux prescriptions du *Cadre de référence*). Ce phénomène peut à nouveau être observé par le biais du voyage de Berlin. Les euroélèves affirment bien, en effet, cette appropriation. Par exemple, Nicolas revient de l'Allemagne avec « un autre regard ». Il laisse de côté tous les préjugés qu'il avait sur ce pays et cette partie de l'Histoire. Pour Inès, les allemands, eux aussi étaient victimes d'Hitler.
- Enfin, les euroélèves s'approprient l'histoire du pays parce qu'elle est enseignée en langue du pays par les professeurs et ou les guides qui sont des locuteurs natifs et suivant une méthode qui favorise l'apprentissage.

Cette approche éducative éloigne le cours d'histoire d'un cours plutôt classique sur les événements historiques, les dates des événements, etc. et l'oriente vers un apprentissage basé sur le vécu des euroélèves. Il les conduit ainsi à intérioriser les événements historiques comme s'ils les avaient réellement vécus. Ainsi, l'euroélève est accompagné dans son parcours d'appropriation de l'histoire de l'Autre. Aussi, comme l'affirment par exemple Hélène, Amandine et Inès, les euroélèves se sentent directement intégrés dans l'Histoire du pays et la langue maternelle de l'endroit :

Ce qui nous a montré plusieurs choses sur la deuxième Guerre mondiale, qui nous a bien expliqué donc on s'est senti directement en fait dans la langue maternelle ... enfin la langue maternelle de l'endroit voilà ! et ... donc ça nous a directement plus rapprochés de la langue parce que ... c'était un voyage qui était très utile pour justement nous familiariser avec la langue et ... (Hélène)

Je pense qu'ils voulaient nous emmener un peu là-bas pour qu'on le voit, quoi, les...
La culture aussi. (Amandine)

Mais quand on est là-bas, quand on est plongé là-dedans, et ben on voit que eux
aussi les allemands, ils ont vécu des choses ... (Inès)

3.2.2 Enseignants comme modèles, passeurs et médiateurs culturels

Selon la politique des Ecoles européennes, les enseignants sont également considérés comme des « modèles culturels » au sens de la pédagogie culturelle. Les euroélèves les connaissent avant tout comme quel qu'un lié à une certaine culture dont l'objectif est de leur transmettre des valeurs humaines. Plus spécifiquement, les professeurs jouent auprès des euroélèves les trois rôles identifiés par la pédagogie culturelle, c'est-à-dire celui du modèle culturel, du passeur culturel et du médiateur culturel.⁴⁷ Par exemple, lors du voyage de Berlin, les euroélèves interviewés constatent que leurs professeurs agissaient comme modèle culturel, comme passeur culturel et également comme médiateur culturel.

Un prof à moi qui nous a amenés, c'était M. XXX, mon prof d'histoire, qui est de nationalité allemande, qui est allemand. (Hélène)

Ah ça se voyait qu'ils étaient allemands. De leur manière de penser, leurs actes, leurs habitudes, leurs <+ XXXX ce qu'ils mangeaient le soir, le matin.... L'heure du coucher, euh... Les conversations qu'ils avaient entre eux aussi, entre profs, dans le bus par exemple. L'humour, tout change en fait. Mais bon, c'est pas plus mal, enfin je veux dire, chacun à sa culture. Oui, c'est différent en fait. (Inès)

Ils étaient là, c'était un peu les guides quoi, on n'avait pas vraiment de guides pendant les excursions donc c'était eux qui étaient là, qui nous expliquait les choses, ben... Ils sont allemands, donc en général, enfin en allemand les profs d'histoire, je trouve que

⁴⁷ Cf. partie I, section 7.1, page 68.

l'histoire de l'Allemagne, c'est pas trop un problème, et puis ils nous ont expliqué, etc.
(Nicolas)

C'est quand même différent si un allemand raconte l'histoire de son pays quand même
(Cécile)

Pour les euroélèves cela paraîtrait même « ridicule » si ce rôle avait été confié à un professeur par exemple français.

Que les profs français auraient été un peu ridicules s'ils commencent à faire les professionnels dans quelque chose qui...<+ (Inès)

Les professeurs jouent également le rôle du passeur culturel parce qu'ils sont des locuteurs natifs de la langue qu'ils enseignent. Ils maîtrisent la langue et la culture de l'endroit où ils choisissent de faire visiter les euroélèves. Dans cet exemple, en lien avec de leur programme sur la Seconde Guerre mondiale, les professeurs avaient choisi Berlin.

Enfin, les professeurs sont considérés comme des médiateurs culturels. Ils établissent un « pont » entre la culture collective et la culture individuelle. Comme l'affirme par exemple Inès :

Oui c'est différent <+ **XXX** de quoi ils parlent en fait. Ils savaient exactement (toussotements) où et quoi, qu'est ce qu'il s'est passé. Ils font... c'est des témoins directs on va dire. (Inès)

Il faut savoir que le rôle des professeurs dans cette politique éducative est d'autant plus exigeant que ce programme est dans le cadre de Langue 2 des euroélèves, pour qui cet apprentissage est lié à l'acquisition de compétences langagières et culturelles relevant d'un autre pays que le leur. Aussi, les professeurs doivent motiver les euroélèves pour qu'ils s'approprient les valeurs, les croyances d'une autre culture et de pouvoir les intérioriser et construit une culture individuelle interculturelle.

3.2.3 *Bénéfices perçus par les euroélèves*

Cette méthode d'apprentissage aide l'euroélève à s'éloigner d'un esprit imaginaire et à se confronter plus à la réalité. Comme l'exprime Nicolas, alors que les euroélèves sont encore assez jeunes, la meilleure manière d'apprendre est de voir de leurs propres yeux. La réalité, prend un sens plus profond, lorsqu'elle est vécue :

Je pense qu'à notre âge, on avait quoi 14 – 15 ans, il nous été difficile de s'imaginer un peu cette réalité qu'a vécu Berlin. Je pense que c'était la meilleure manière que de le voir de nos propres yeux, quand on est allé voir le camp, ou quand on est allés voir le mur. Le Mur, c'est quand ils **XXXX** Berlin, c'est vraiment dur de s'imaginer qu'est-ce que peut faire un Mur en plein milieu d'une ville. Enfin, c'est pareil, on devait, on va, enfin c'est une manière de voir ou non, à quoi ... que représente ce Mur, que représente ces camps... C'est vraiment... se confronter à la réalité en fait, même si c'est passé. Voilà, c'est vraiment bien de se confronter à la réalité. (Nicolas)

Ben c'était pour nous faire visiter un peu Londres et puis, ils devaient parler anglais pour nous habituer, je pense. C'était... Là, franchement, c'était pas mal...

...qu'il nous ont montré un peu la culture en Angleterre (Catherine)

Les souvenirs semblent avoir ainsi été tracés à jamais. En effet, nos entretiens ont été réalisés plusieurs années après les faits. Mais, tous les euroélèves se rappellent encore de l'essentiel de ce qu'ils avaient vécu, comme par exemple le Mur de Berlin et les camps de concentration.

De plus, ce qui distingue cette approche culturelle, c'est que l'apprentissage de l'histoire fait partie de l'apprentissage culturel. Les élèves apprennent l'histoire en s'approchant de la culture du pays et d'une certaine manière son histoire. Ce genre de cours se distingue également des cours théoriques où l'élève est censé apprendre par cœur :

Ben, c'était un peu pareil, comme euh... Comme l'autre question. C'est plus maintenant que je ressens, que mes... Oui, finalement, je me dis que c'était les choses qu'on a

vues visuellement qui m'ont marqué le plus, parce que là, on comprend et on ressent plus les choses que les histoires qu'on a écrit après sur les papiers. (Cécile)

Hélène évoque un apprentissage « de l'intérieur ». Elle le différencie de l'apprentissage « de l'extérieur ». Selon elle cet apprentissage, à travers les voyages culturels, est un apprentissage qui amène l'euroélève « à l'intérieur » du problème posé. Ce dernier s'intériorise les événements historiques, comme s'il les a réellement vécus.

Ça nous enfin comment dire un point de vue intérieur, c'était vraiment quelque chose qui [...] nous plonge dans l'histoire et qui nous permet de mieux comprendre aussi. Bon évidemment avec la langue c'est moins facile qu'en français mais ça donne ce côté historique et ça permet de soi-même [...] s'imaginer la chose. (Hélène)

Enfin, cette approche culturelle exerce une influence positive sur l'apprentissage de la langue. En effet, ces voyages permettent aux euroélèves de voir leur Langue 2, le cours d'histoire et la géographie comme un tout. Ainsi, l'apprentissage des langues n'a pas le même sens que dans les écoles classiques où l'enseignement des langues est souvent beaucoup plus théorique et dissocié de la culture. Par exemple, Hélène affirme :

Oui tout à fait, parce que il y a des mots qui reviennent souvent par exemple en histoire ... comme ... je sais pas ... la population enfin y'a beaucoup de mots qui reviennent beaucoup dans certaines matières et tout ça ça permet de ... de c'est comme une pyramide en fait c'est ... c'est une matière une matière et une autre matière et on sent que c'est toute une langue, toute une connaissance, toute une culture. Et donc ... à force de faire l'histoire, la géographie et l'allemand on ... c'est comme si on ... on crée une partie de nous-mêmes et on ne pense plus qu'en allemand et ça c'est vraiment très bien parce que ... ça nous permet non pas de chaque fois traduire mais de penser directement en allemand. Et ça c'est quelque chose de très bénéfique. (Hélène)

Oui, je pense en fait que plus on est habitué à se confronter à la langue, c'est plus facilement...Surtout pour le parler. (Louis)

Ben je pense ça m'a bien aidé quand même à apprendre un peu l'accent vu qu'on est resté XXX peut-être un peu moins d'une semaine peut être. (Amandine)

Et...Ouais. Franchement je pense que je suis revenue avec un peu un meilleur accent. Déjà, j'ai changé et puis, ouais franchement ça aide. (Amandine)

Ben en fait, le fait d'y être allé, m'a donné une image des anglais, peut-être une autre façon d'apprendre l'anglais. (Véronique)

Oui, ça a fait aussi beaucoup de choses parce qu'on était en... Beaucoup en contact XXX avec nos correspondants mais aussi les gens de l'extérieur, c'est à dire les gens de Londres et tout ça, quand on passait ... Même dans le musée ou à Stonehenge, euh... Ils parlent anglais ou des choses, vraiment... C'est ce qu'on appelait... il y avait des appareils avec <cassette> pour mettre dans les oreilles, pour un peu connaître l'histoire de Stonehenge. Donc, XXX français mais à côté il y a toujours des gens qui parlaient anglais. (Gérard)

3.2.4 Impact sur les représentations culturelles des euroélèves

L'approche éducative des Écoles européennes semble apporter aux euroélèves le goût et l'envie de s'approprier la culture de l'Autre. Comme l'affirme par exemple Hélène, les euroélèves s'investissent davantage sur la matière :

Il nous a donné goût en fait à la matière en nous montrant plus précisément, enfin ... par exemple pour Berlin, la Seconde Guerre mondiale et tout et donc comme ça nous a beaucoup plu. On s'investit beaucoup plus dans son cours pour savoir encore plus chercher les détails donc ... donc ...(Hélène)

En effet, les professeurs sont conscients qu'avec cette approche éducative, les euroélèves s'approprient les autres cultures. En l'occurrence, le professeur responsable du voyage de Berlin nous a expliqué clairement que l'objectif de ce voyage était de faire ressentir aux élèves que l'allemand n'était pas simplement une langue, mais aussi porteur d'une culture,

d'une Histoire. Elle reprecise le but de ce voyage comme « ouvrir les fenêtres sur la culture germanophone ».

3.3 Favoriser la capacité d'adaptation au changement de langues et cultures

3.3.1 Difficultés inhérentes à une approche interculturelle

L'acquisition d'une langue et culture étrangère requiert un effort considérable de la part de l'individu. Cette difficulté est formulée par la pédagogie culturelle de la façon suivante :

« L'appropriation d'une culture a lieu lorsqu'un individu peut se reconnaître dans cette culture et a le sentiment d'y être affilié. On parle de référents culturels pour désigner l'ensemble des éléments et des attributs qui caractérisent une culture collective et de repères culturels pour désigner les caractéristiques d'une culture qu'une personne adoptera pour définir sa propre culture individuelle et affirmer son identité. Pour s'approprier une culture, une personne, consciemment ou non, relie les repères culturels définissant son identité aux référents culturels de la culture à laquelle elle est exposée, ici la culture francophone. L'appropriation de la culture collective opère lorsque la personne est en mesure d'identifier les référents de cette culture et, se reconnaissant dans certains de ces référents, les fait siens. Ces nouveaux repères culturels dont la personne se pourvoit pour sa propre culture lui donnent le pouvoir d'agir sur les référents correspondants de la culture collective. » (Ministère de l'Education de l'Ontario, 2009, p.24).

Elle se reflète également très clairement dans les paroles d'euroélèves :

Ben, j'ai trouvé ça, pas si simple que ça. Je... Parce qu'il y a... Plusieurs mots que je ne comprends pas, pas en allemand. Mais dans la géo. En Allemand même, en langue 2, il n'y a pas de problèmes, mais en géo, il y a des mots plus complexes, que je ne comprends pas, mais ça dépend aussi si je m'intéresse à la matière. C'est à dire que histoire je comprends très bien l'allemand parce que j'aime beaucoup l'histoire, donc j'ai pas de problème là-dedans mais géo, je n'aime pas trop donc j'ai plus de difficultés à l'apprendre. Mais l'histoire, sans problèmes. Ça ne m'a pas posé de problèmes. Plus difficile. Parce que c'était pas ma langue maternelle, donc...Un peu plus difficile.
(Gérard)

Problèmes à l'école, enfin pas vraiment de problème, mais j'aime pas du tout avoir géo et histoire en allemand. Déjà, il y a beaucoup de vocabulaire qu'on ne comprend pas forcément, et c'est vraiment plus dur à suivre, c'est pas de l'allemand courant qu'on parle, qu'on a appris après, et euh... On nous donne des tests, on nous donne des cours, avec... vraiment des mots difficiles les uns après les autres. L'allemand, c'est pas vraiment une langue facile non plus, des mots qui sont **XXXXX** (rires) donc c'est dur pour apprendre, pour retenir, mais bon... (Cécile)

Ben au début, c'était vraiment bizarre, et, euh... Et au début ça va encore, parce que, il n'y avait pas des mots tellement difficiles, donc on arrivait encore à suivre, et puis c'était pas beaucoup de matière, mais, euh... Moi je préfèrerais en français, ça c'est sûr... et euh... C'était vraiment plus facile, et ça m'intéressait plus du coup aussi parce que on suivait vraiment ce qu'il se passait et on devait pas vraiment beaucoup travailler comme on... on l'entend une fois et puis euh... Maintenant, dans les plus grandes classes, c'est vraiment plus dur, à cause, voilà, de la matière, et de **XXXX** c'est un peu compliqué. Ils ne sont pas toujours... Ils estiment que notre niveau devrait être plus haut, ben non, il ne l'est pas donc... (Cécile)

Il y a des termes spécifiques en histoire et en géographie que ... (Marc)

Il convient de préciser que ces difficultés sont d'autant plus amplifiées dans le cas des Écoles européennes qu'il y a nécessité de s'approprier une multitude de langues et de cultures, alors que dans certains cas il est même difficile d'identifier laquelle constitue la langue et la culture initiale de l'euroélève.

3.3.2 Politique des Écoles européennes à l'égard de ces difficultés

Pour faire face à ces difficultés majeures, la Pédagogie culturelle suggère une analyse et une approche centrée sur la « dimension affective » et la « dimension cognitive », déclinées par exemple comme suit :

Le dynamisme du processus vient de ce qu'il illustre une démarche personnelle vécue différemment d'une personne à l'autre. Les modes d'appropriation de la

culture ne sont ni linéaires ni à sens unique. La dimension affective servira parfois d'amorce pour s'approprier la culture, alors que dans d'autres circonstances, ce sera la dimension cognitive. Chaque personne peut s'engager dans ce processus par la porte d'entrée qui lui convient; par exemple, la prise de position ou la prise en charge peuvent précéder l'étape de la prise de conscience. L'environnement social, l'histoire familiale, les expériences sont des exemples de facteurs pouvant influencer l'approche d'une personne pour s'approprier les éléments de la culture. (Ministère de l'Education de l'Ontario, 2009, p.29)

Ces propositions se reflètent dans la politique éducative des Écoles européennes, au travers deux mesures importantes qui se rapportent chacune à l'un de ces dimensions.

En premier lieu, nous constatons une préparation d'euroélèves sur le plan affectif et psychologique à travers le développement progressif d'attitudes et de représentations mentales. Spécifiquement, les cours « heures européennes », d'histoire et de géographie accompagnent les euroélèves dans l'appropriation d'une autre façon de percevoir leur environnement et l'acquisition d'un autre regard sur le monde. En effet, les euroélèves s'approprient non seulement des éléments de leur propre culture à travers les cours enseignés dans leur langue maternelle, mais également les élargissent avec des éléments d'autres cultures.

Un exemple assez représentatif de ce développement mental, c'est lorsque les euroélèves évoquent la différence de méthode de travail des professeurs d'histoire en langue maternelle (ici le français) et en Langue 2 (ici l'allemand). Les euroélèves perçoivent que le même cours donné par des professeurs qui sont locuteurs natifs de langues différentes peut être également différent au niveau de leur approche et méthode pédagogique. Ce constat se reflète dans les paroles d'euroélèves comme suit :

Je pensais que ça allait être difficile. Après je me suis rendue compte, que ce n'était pas aussi difficile que ça en fait XXX. Par ce qu'en fait cela dépendait aussi des profs, parce que les profs français, ils ... Enfin... L'approche est différente que les allemands. Et donc, les allemands ils sont beaucoup moins théoriques que les français. Ils font

beaucoup plus d'activités, entre guillemets, et c'est pas un niveau d'allemand excessivement HAUT, qu'on demande pour la géo et l'histoire. (Sabine)

C'est une autre méthode. Il faut dire que avant, j'avais donc une prof française, donc là, c'était une méthode française. C'était ... très suivi. Tandis que quand on est passé en Allemand, c'était beaucoup plus...Euh... C'était un peu...il y avait moins, ben, déjà des années, on était plus grand, donc on était un peu plus libre, enfin... Mais c'était quand même un peu plus dur aussi, avec la langue, ils ne nous ont pas non plus trop aidé. Je veux dire....La méthode allemande est complètement différente de celle des français. Ils sont beaucoup plus carrés, beaucoup plus sérieux. (Inès)

Pour Nicolas, en plus de la méthode, c'est aussi la mentalité des professeurs qui change :

Parfois, ça touche à ...il y a des profs beaucoup plus subjectifs que d'autres, il y en a qui sont beaucoup plus objectifs, etc...quand le prof devient subjectif dans... C'est pas qu'ils sont subjectifs, c'est qu'ils ont un... Ils ont une manière plus subjective d'aborder le sujet et ça se sent et puis ça... ça... Quelque part la France parfois perd une certaine crédibilité, et puis c'est... c'est plus... c'est plus compliqué à ressentir les, les...Par exemple, par rapport à la.. Par rapport à la Seconde Guerre mondiale, par rapport à la séparation... par rapport au Mur de Berlin, l'Est et l'Ouest, la prof vient de l'Est et ...donc... Elle a plus d'idées par rapport... Je ne dis pas qu'on rentre plus dans les détails, mais elle a plus d'idées par rapport à ce mur, à cette séparation et ... comme elle a justement encore plus d'expérience par rapport à ça, elle a vécu à l'Est, elle a ... Les expériences qu'elle nous raconte, nous.... On ne sait pas si on doit l'interpréter, on ne sait pas si on doit...Voilà, c'est difficile, c'est difficile à comprendre son cours, alors que...alors que ça touche aussi à sa vie privée. Alors voilà... Voilà, c'est plus tendu. (Nicolas)

En second lieu, les euroélèves sont accompagnés tout au long du processus d'apprentissage de la capacité à s'adapter au changement de langues. En effet, tant sur le plan linguistique que culturel, un changement de langue demande un effort cognitif considérable. Pour surmonter cette difficulté et réussir la transition d'un *savoir passif* à un

savoir-faire et plus encore à un *savoir-être*, les euroélèves sont soutenus de manière méthodique et leurs compétences interculturelles dans ces trois domaines de savoirs sont renforcées. Pour ce faire, les Écoles européennes étalant en particulier l'enseignement des langues sur une durée relativement longue dont on peut constater la nécessité dans de nombreuses paroles d'euroélèves comme par exemple ce qui suit :

Euh 'trouve qu'y a toujours un petit temps d'adaptation parce que... Carrément c'est différent. Puis... mais on s'y habitue très vite et ça... Ca aide à améliorer son vocabulaire, parce que le vocabulaire en géographie et en histoire n'est pas le même que XXX, et donc oui, je trouve qu'il y a du changement histoire même. (Louis)

Mais surtout c'était... Les accents des profs en fait. Enfin..., parce qu'on a des profs anglais, enfin anglophones, mais qui sont Gallois ou Irlandais. C'est ça le plus dur mais bon, on s'habitue après. (Mathilde)

Euh...Ben, au début c'était un peu difficile, euh... Parce que ça changeait énormément, des mots techniques dans ma langue secondaire, donc allemand, et donc.... C'était pas très très évident au début mais au fur et à mesure, on s'habitue et comme moi, je n'ai jamais eu vraiment de problèmes avec l'allemand, je me débrouillais, et je trouve... La matière est toujours la même, juste une langue différente, mais la matière et l'histoire et la géographie reste la même, même si c'est dans une langue différente. (Pierre)

Oui, la première année le changement c'est ça ! Le changement parce que déjà pour moi, c'était en allemand et on sent quand même le changement, c'est plus dur déjà car ce n'est pas la première langue et qu'on a plus de facilité dans sa première langue mais en fait au fil des années on remarque que l'on s'y habitue et que ça ... que ça nous aide beaucoup parce que on connaît déjà pour la plupart l'histoire dans notre langue maternelle mais en apprenant dans la deuxième langue, ça nous ouvre plusieurs portes parce que ça nous permet de la savoir dans deux langues, de savoir ce qui s'est passé ... (Hélène)

Ben, ce qui était difficile, le vocabulaire... Un peu plus compliqué que... En langue 2, le cours d'anglais. (Caroline)

C'était... c'était assez dur parce que dans le cours, on a plusieurs cours en anglais, et surtout c'était des cours séparés, c'était même plus les Sciences Humaines, c'était vraiment histoire ET le cours de géo, ET le cours d'anglais. Donc c'était trois cours différents, et les trois en anglais, donc c'était assez dur pour suivre, mais bon euh... à la fin, enfin...on s'habitue et on commence à comprendre, et tout... (Catherine)

C'était bizarre de changer, donc je pense que la plupart des personnes ...ne se sentaient pas forcément à l'aise pour parler. Mais après, on s'est dit que bon ça allait, et puis XXX. (Céline)

On a du mal à assimiler ou quoi, mais... Je pense qu'à force, on s'y habitue... (Marc)

Ben, au début, en fait, on était... on pensait en fait que ça allait être difficile et tout, mais finalement ça c'est avéré que c'était... C'est très simple. Ben, vu qu'on était déjà habitués à parler anglais avec la Langue 2 qu'on faisait plusieurs fois par semaine, que l'école européenne aussi, elle mélange beaucoup les nationalités, donc ça permet aussi de parler avec eux des gens étrangers donc, on doit parler ou en français ou en anglais, ou en allemand et ... C'est facile en fait, c'est compréhensible. Le cours, il se passe comme si c'était en français. (Amandine)

De plus, les euroélèves sont soutenus pour acquérir des repères relatifs à l'environnement culturel de la langue enseignée, car les cours se déroulent dans un cadre qui est spécifique à la langue et la culture cible. Les enseignants sont également des locuteurs natifs de la langue qu'ils enseignent. Enfin, l'euroélève se trouve avec des camarades d'autres sections linguistiques. Par conséquent, c'est tout l'univers culturel qui se trouve adapté à l'enseignement visé.

Il convient d'insister dans ce processus sur le rôle majeur des enseignants. En effet, les professeurs ne parlent en principe que la langue enseignée. Il y a même des cas où l'enseignant fait semblant de ne pas connaître d'autres langues, afin d'éviter d'être sollicité

pour des traductions en langue maternelle des euroélèves. Par contre, les enseignants essaient de trouver un moyen pour se faire comprendre dans la langue enseignée. Voici quelques exemples de l'appréciation des euroélèves à l'égard de cette approche :

Pas vraiment, parce que les autres langues... Parfois le prof, il sait parler français ou un peu allemand mais vu qu'il y a d'autres nationalités dans la classe, c'est... En général, quand il veut expliquer quelque chose, il explique en anglais pour que tout le monde comprenne mais si vraiment il y a des difficultés, parfois ils connaissent un ou deux mots, ils peuvent nous aider mais... en général c'est tout en anglais. (Caroline)

Des fois, les profs utilisent peut être un mot pour expliquer, euh... Pour traduire un mot, mais euh... Sinon, si quelqu'un ne comprend pas, généralement, tout le cours est en allemand. (René)

Je suppose qu'ils savent... qu'ils savent parler français mais jamais, mais o grand jamais, ils ne parleront français en cours. (Catherine)

Ainsi, l'euroélève acquiert une meilleure compréhension de son environnement social et culturel et s'approprie les éléments et les attributs qui caractérisent la culture cible. A partir de ces référents culturels, l'euroélève adopte ses propres repères interculturels.

Il convient de préciser ici que malgré ces moyens, il y a toujours des situations où les euroélèves doivent faire appel à des solutions *ad hoc* pour communiquer, typiquement, une « langue facile ». L'idée étant d'arriver à faire passer un message sans trop réfléchir. Dans ce cadre l'anglais semble l'emporter sur d'autres langues, comme l'observent, à titre d'exemple, Caroline et Mac :

En anglais, mais généralement, il y a plein de gens qui savent parler français donc... Mais, on est forcé de parler en anglais au départ. (Caroline)

Ben, ça dépend. Parce que je me rappelle avant où j'étais avec un ami français donc bon, on a plus tendance à parler français que anglais. Mais là, je suis avec quelqu'un qui est allemand. Donc, moi, je ne parle pas allemand, lui ne parle pas français donc forcément on parle anglais. (Marc)

Anglais parce que derrière moi il y a un suédois, donc on parle anglais et sinon, euh ... Français. (Céline)

3.3.3 Bénéfices perçus par les euroélèves

La difficulté relative à la capacité d'adaptation des euroélèves semble ainsi se substituer au fil du temps par une certaine aisance et une habitude à changer de langues que les euroélèves semblent dans l'ensemble (malgré des difficultés résiduelles) bien apprécier. Les bénéfices de la politique des Écoles européennes sur le développement d'habiletés linguistiques et représentations culturelles d'euroélèves se reflètent ainsi dans de nombreuses paroles comme suit :

Il y a eu le temps d'adaptation, mais après c'était comme...Une façon de mieux parler anglais, de comprendre plus de mots, d'avoir plus de vocabulaire. Mais c'était bien au final... ». « Mais c'était bizarre de devoir parler anglais pour une autre matière que la langue en soi, et après très bien. Ce n'était pas si compliqué. (Brigitte)

Cela nous a surtout aidé à ... à comprendre le point de vue... c'est à dire, qu'on nous a appris...On nous a permis d'avoir le point de vue d'un allemand sur un sujet. Mais euh...Mais maintenant, j'aimerais le point de vue d'un français sur ce sujet, par exemple. Parce que j'ai pas eu...J'ai pas eu ces cours là en français. Et voilà, c'est...c'est à nous de le franchir, c'est... C'est un peu difficile. (Nicolas)

Certains euroélèves évoquent même leur difficulté à décliner les connaissances acquises dans une langue étrangère dans leur propre langue maternelle :

J'ai même plus de mal à parler d'histoire en français. Si je raconte à ma mère ce que j'ai fait en histoire en français, j'ai du mal quoi ! (Brigitte)

Voilà oui, alors quand je dis, j'explique à mes parents quand même, ce que je fait à l'école, je parle en anglais parce que je connais pas les mots en français, et des fois je...Je sais plus le mot en français en fait, donc je dis en anglais et euh...Enfin moi ça m'énerve un peu (rire). (Mathilde)

Ou des fois aussi on dit euh... On peut parler en français mais en même temps, on... On connaît le mot en anglais donc on le francise, enfin on le dit, on essaye de le dire en français mais c'est pas le même mot... (Caroline)

3.3.4 Impact sur les représentations culturelles des euroélèves

Cette capacité d'adaptation développée chez les euroélèves qui leur permet de changer de langue avec une certaine aisance, s'accompagne de deux formes complémentaires de représentations culturelles des citoyens européens.

En effet, les euroélèves sont capables de percevoir et de côtoyer les autres citoyens européens aussi bien comme des « Européens », c'est-à-dire, d'un point de vue qui surmonte les frontières linguistiques et culturelles nationales, c'est-à-dire en distinguant finement les traits caractéristiques propres à leur pays d'origine. Par exemple, ils se montrent souvent capables d'analyser et distinguer avec précision les différences culturelles d'un espagnol par rapport à un italien, tout en étant capables de les percevoir et analyser du point de vue de leur valeurs et histoire commune au niveau de l'Europe.

3.4 Conclusions : Mise en œuvre de l'approche interculturelle de l'enseignement des langues au sein des Écoles européennes

« Transformer les relations du « savoir » et du « savoir-faire » pour leur donner la dimension du « savoir-être » demande donc à tout enseignant d'élargir le champ perceptif de l'apprenant et de favoriser une pédagogie critique davantage réflexive et active, le principal enjeu étant de préparer de nouvelles générations de jeunes respectueux des enjeux humanitaires actuels ». (D. Lussier, 2006, p.5).

Si l'on transpose ces observations de D. Lussier dans le contexte de nos travaux, cela voudrait dire que la préparation des « Européens », au sens de la politique éducative visée par les fondateurs de l'Europe, nécessiterait la transformation des relations du « savoir » et du « savoir-faire » chez les euroélèves afin de leur apporter la dimension du « savoir-être » interculturel. Autrement dit, D. Lussier nous apprend qu'**accompagner les**

euroélèves jusqu'au niveau « savoir-être » est une condition nécessaire (mais pas suffisante) à la préparation des « Européens » tels qu'entendu par ladite politique européenne.

Dans cette section, nous venons d'investiguer la pertinence du curriculum des Écoles européennes dans son accompagnement d'euroélèves dans le processus d'acquisition de savoirs, ainsi que de leur transformation en « savoir-faire » et « savoir-être ». Nous avons en particulier mis en évidence l'existence au sein de la politique linguistique éducative des Écoles européennes d'un axe relatif au développement de compétences interculturelles en éducation aux langues.

Pour ce faire, nous avons essayé de mettre en évidence à quel point l'acquisition de compétences langagières au sein des Écoles européennes était liée à des compétences interculturelles. Ces deux compétences (langagières et interculturelles), qui sont définies dans le programme-cadre des Écoles européennes, ne peuvent pas être dissociées. De ce fait, l'emploi du terme « mélange » par les euroélèves eux-mêmes est tout à fait justifié. Les euroélèves se trouvent pendant certains cours savamment choisis dans une ambiance multiculturelle et multilingue, alors qu'au sein de leur section linguistique (pour les autres cours) ils se trouvent dans un cadre qui reflète leur langue maternelle.

Enfin, nous avons essayé de montrer que cette politique dépasse *le Cadre de référence* tel que décrit par D. Lussier (2008). En effet, cette politique met non seulement en œuvre des stratégies sur le développement de compétences interculturelles lors des cours de langue, mais, de plus, à travers son programme EMILE (comme les cours en Sciences Humaines), elle intensifie son objectif de développement avec son enseignement de matières intégrées à une langue étrangère.

Sur cette base, nous pouvons conclure sur le caractère généralisable des représentations culturelles identifiées, du fait qu'elles cherchent leurs origines dans la politique linguistique éducative résolument interculturelle des Écoles européennes.

Dans cette démarche de généralisation, il convient, toutefois, de tenir compte des facteurs qui relèvent des traits de caractères individuels des euroélèves, dont certains sont difficilement déchiffrables, voire indéchiffrables, et dont nous allons discuter dans la section suivante, dédiée à l'étude du positionnement identitaire des euroélèves.

Cette page a été intentionnellement laissée blanche.

Troisième Partie : Synthèse des résultats et perspectives

1 Un positionnement identitaire *multiforme*

Nous venons de montrer que la politique linguistique éducative des Écoles européennes les engage à utiliser l'apprentissage de langues et de cultures comme un support au développement d'une série de compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être), qui sont ensuite utilisées à leur tour pour engendrer des interactions (échanges et communications) qui sont requises à la formation de représentations socioculturelles qui sont propres aux euroélèves et qui sous-tendent le développement de leur positionnement identitaire. Mais, que résulte-t-il de cette recherche à propos de ce positionnement ?

Une analyse fine des réponses apportées par les euroélèves interviewés, que nous percevons comme le reflet verbal de leurs représentations socioculturelles, permet, en effet, de montrer que le positionnement identitaire des euroélèves n'est pas unique, mais multiple. Pour ce faire, tout en s'appuyant sur les paroles des euroélèves, nous allons dans cette section procéder en deux temps. Tout d'abord, nous allons proposer une classification du positionnement identitaire des euroélèves en cinq groupes distincts, en fonction de leurs traits caractéristiques communs.⁴⁸ Ensuite, nous allons identifier au sein de ces cinq groupes, les trois formes de positionnement identitaire que nous estimons les plus représentatives des euroélèves.⁴⁹

1.1 Une classification d'euroélèves en cinq groupes identitaires

Nous allons décrire les cinq groupes identitaires identifiés en fonction de leur degré de référence à l'identité européenne, depuis la « quasi » identité européenne jusqu'à la véritable confusion de leur identité.

⁴⁸ cf. sous-section 1.1, page 138.

⁴⁹ cf. sous-section 1.2, page 149.

1.1.1 1^e groupe : Se positionnent comme des européens

Le premier groupe que nous avons identifié comprend les euroélèves qui se positionnent, souvent après un moment d'hésitation et de réflexion, comme ayant une « identité européenne ». Il s'agit en l'occurrence d'un groupe composé d'Hélène, Cécile, Nicolas, Jérôme, Sabine et René. En effet, Hélène estime être de nationalité belge, d'origine roumaine et conclut qu'elle n'appartient à aucun pays et par conséquent, elle affirme qu'elle se sent européenne. En somme, elle se positionne en se basant sur la disparité de ses origines, sa nationalité et le fait qu'elle vit au Luxembourg et qu'elle parle plusieurs langues :

Ha ! Personnellement ... je me sens ... c'est bizarre parce que je ne me suis pas posée la question sur ce point, je me sentirais plutôt une belge enfin belge et ... enfin... non en fait, je sais pas ... je pense que je me sens européenne. (Hélène)

Parce que déjà je suis de nationalité belge, d'origine roumaine, je parle le français, je parle toutes les langues, finalement je n'appartiens pas à un pays ...enfin, y'a pas de pays où je m'identifie le plus, c'est ... par contre si je vais voter, j'irai voter pour la Belgique, ou j'irai voter pour la Roumanie. Mais, Voilà. (Hélène)

Quant à Cécile, elle répond de la manière suivante :

En fait il y a plusieurs ... Si on veut définir une identité, il y a le lieu où l'on est né, puis la culture, là où on a grandi, il y a l'entourage, il y a plein de facteurs en fait. Et chez moi, ils sont tous différents, c'est pour ça, il sont pas....Généralement, les gens qui sont nés en France, voilà c'est tout, mais euh...Oui, comme moi, c'est d'être partout...Je suis née là, j'ai un père comme ça, une mère comme ça. Je suis en section française.

... Je me sens, je me sens un peu de tout. Je me sens européenne à vrai dire, comme <ERASME>... Je viens de partout ... parce que je me sens luxembourgeoise, parce que ça, ma famille, et tout ça, mes grands-parents, ils ont tous été XXXXXX, culture luxembourgeoise. Je me sens italienne, parce que, voilà, ma mère est italienne, et mon

père aussi, il a fait XXXXXXX. ... Je suis $\frac{3}{4}$ italienne, mais je me sens beaucoup plus luxembourgeoise qu'italienne, quelque part. En raison de la culture ... (Cécile)

Cécile se sent européenne notamment grâce aux langues (luxembourgeoise, française, allemande, anglaise) qu'elle pratique :

Je me sens bien, je me sens chez moi aussi comme... Oui, j'ai beaucoup de facilité à parler. (Cécile)

Nicolas, sans aucune hésitation, se base sur trois critères pour se positionner sur le plan identitaire, à savoir l'origine, le lieu de naissance et la culture :

J'ai en moi, c'est énorme, ces traditions iraniennes, persanes. J'ai cet attachement naturel à la France, parce que c'est quand même euh... là où je suis né. C'est le pays qui m'a quand même euh... c'est là aussi que j'ai grandi et puis... euh l'Europe. (Nicolas)

Nicolas raisonne également en termes de l'Europe comme un monde globalisé, où il n'existe pas de termes raciaux :

L'Europe en général, quand on parle de l'Europe, c'est vraiment le monde en général, la global....Je pense que..., que le monde c'est un monde globalisé et on dit que... il n'y a plus de... la France, c'est quand même les français, le Luxembourg, c'est pas les luxembourgeois, l'Espagne, c'est pas les espagnols. Je pense qu'on est dans un monde globalisé, c'est la globalisation, c'est la XXXX. Il n'y a plus... voilà, et je pense qu'aujourd'hui, on devrait être tous, être tous européen, internationaux pour arrêter avec les termes raciaux, etc... Donc, il n'y a plus de distinction à faire. XXX européen, et on passe à l'international XXXX, c'est vraiment ce que je ressens. (Nicolas)

En ce qui concerne Jérôme, il attache l'identité aux langues et aux cultures et surtout le rôle de son école :

Pour moi, je suis aussi espagnol vu que je suis espagnol sur mes papiers et tout mais, euh... Je me sens, si on pourrait dire européen peut être. Parce que voilà, j'ai toujours été, j'ai habité XXX. J'ai...J'ai été à l'école européenne et tout et je, je trouve que c'est,

voilà que c'est peut être ça. Mais bon, je suis espagnol parce que voilà mes parents, ils le sont. Moi aussi. Je me sens quand même espagnol mais en gros je me sens vraiment un peu de tout. Grâce aux langues aussi surtout, et tout. Parce qu'on a XXX les cultures et tout et je ne... Voilà. (Jérôme)

Sabine raisonne de la même manière que Jérôme. Elle dépasse son identité française du côté de sa mère et espagnole, du côté de son père. Elle insiste aussi sur le rôle de l'école sur cette construction :

Euh... Personnellement ? En fait, je me sens beaucoup plus européen que français, ou a... ou portugais. ... Ça veut dire que pour moi, je ne suis pas vraiment française. Mais je ne suis pas non plus portugaise, enfin... En fait, j'ai l'impression d'être luxembourgeoise, française, portugaise et après quand je fréquente les autres, quand je fréquente les autres de l'école européenne, et que c'est un milieu aussi européen, beaucoup plus européen que ta propre nationalité... (Sabine)

Enfin, René attache plus d'importance aux cultures. Avec le contact culturel qu'il a eu à l'école à travers les cours en allemand et en anglais, il se sent même allemand ou anglais. Mais avant tout il affirme :

Je me considère français européen d'origine iranienne. (René)

Il convient de préciser que notre question relevant du positionnement identitaire semble quelque peu surprendre les euroélèves mentionnés. Par exemple, Cécile observe ce qui suit :

Faut que je me souvienne de ma nationalité, parce que je suis un peu de partout.
(Cécile)

Ah ! C'est très dur aussi ! (Cécile)

Ou encore, Jérôme se demande s'il peut utiliser le terme « européen » :

Je me sens, si on pourrait dire européen peut être. (Jérôme)

1.1.2 2nd groupe : Se positionnent en fonction des origines de leurs parents

Le second groupe se positionne comme ayant une identité bilingue ou multiple (mais pas européenne). Il se distingue par rapport au premier groupe du fait que les euroélèves concernés, en l'occurrence Inès, Véronique et Amandine, ne prononcent pas explicitement le terme « européen ».

Véronique et Inès ont des parents allemands et français. Elles se sentent clairement d'une identité bilingue franco-allemande. C'est d'ailleurs probablement, pour cette raison que lors des entretiens, elles se sont montrées plus à l'aise que d'autres euroélèves face à cette question. Véronique se voit en particulier vivre à la frontière de deux cultures. D'une part, le fait de vivre au Luxembourg où ces deux cultures cohabitent. D'autre part, de par sa famille qui essaye de s'approcher des deux cultures dans la vie quotidienne. Son père parle avec elle (ainsi que ses frères et sœurs) tout le temps en allemand et sa mère en français. Même les habitudes quotidiennes se trouvent entre les deux cultures :

Par exemple, le soir, on mange à l'allemande. Voilà. Nos heures, nos heures de repas, ben c'est les heures françaises. C'est un peu bizarre : on mange à l'allemande mais on mange aux heures françaises, c'est à dire vers 20h. Les allemands eux, ils mangent beaucoup plus tôt... (Véronique)

Pour ce qui concerne Inès, son père est d'origine franco-allemande (père français et mère allemande) et sa mère de parents tous les deux français. Donc, elle est, comme elle le dit, « $\frac{3}{4}$ française et $\frac{1}{4}$ allemande ». Toutefois, au sein du foyer familial, une attention particulière est accordée pour préserver la double culture franco-allemande. De même, au sein de l'école, même si Inès est scolarisée en section française, elle a choisi l'allemand comme Langue 2. Aussi, en racontant ses attachements à deux langues et cultures, parfois il semble qu'elle a de la difficulté à s'exprimer. Elle ne se montre, en effet, pas aussi à l'aise culturellement et linguistiquement en allemand qu'en français. Il semble que la langue et la culture allemande n'est pas tout à fait pour elle sur le même plan que le français :

C'est à dire que bon, chez moi, on parle les deux langues mais je suis en section française, je ne suis pas en section allemande, donc ça me rapproche de la France, rien de plus ... Et quand je vais en France, je me sens française. Tout à fait française, je ne me sens pas étrangère. Je connais la France, j'y ai vécu, je sais comment c'est. Et en Allemagne, quand j'y vais aussi, je me sens quand même allemande, MAIS, je vois que quand même je ne suis pas... que je n'y ai pas vécu. Tout ça, ça fait une différence quand même. Quand on y a vécu on se sent un petit peu plus XXX. En tout cas, ça fait une différence quand même. Quand on y a vécu, on se sent quand même un petit plus... SURE. C'est dire dans le sens où on connaît plus de choses, mais je me sens quand même allemande, quand je vais en Allemagne, je ne me sens pas l'étrangère qui vient visiter. Je me sens aussi allemande, mais dans le sens que je n'y ai pas vécu, ça crée quand même un petit... un petit brin d'étranger quoi. (Inès)

En définitive, Véronique exprime un positionnement identitaire plus clair que celui d'Inès :

On dit toujours franco-allemand en fait. (Véronique)

Elle l'affirme d'une manière très naturelle avec un terme pas très habitué pour les autres :

Je suis vraiment moitié- moitié en fait. (Véronique)

Ensuite, sa discussion porte sur les éléments pratiques concernant sa situation, c'est-à-dire sa double nationalité :

Mes parents, ils ont fait ce choix aussi de me parler [...] dès mon enfance, allemand et français. C'était un choix, un très bon choix. Pour moi, ce sera plus tard de me permettre d'avoir la double nationalité. Et d'être aussi bien intégrée en France qu'en Allemagne. (Inès)

Le cas d'Amandine est un peu différent. A l'exception des deux autres euroélèves faisant partie de ce groupe, elle est née au Luxembourg, d'une mère française et un père espagnol. De plus, comme nous l'avons souligné ci-dessus, elle hésite entre les deux composants de son identité. Elle montre une certaine difficulté à se positionner facilement :

Je pense que je suis un peu des 3. (Amandine)

1.1.3 3^e groupe : Accordent plus d'importance à la compréhension de l'Autre qu'à leur propre identité

Le troisième groupe est composé d'euroélèves comme Brigitte, Louis et Caroline qui se positionnent différemment face à leur identité et qui semblent accorder plus d'importance à la compréhension de l'Autre qu'à leur propre identité.

C'est d'abord le cas de Brigitte. En effet, elle dit directement que pour elle être française n'a pas d'importance. Ce qui est à ses yeux important, c'est sa capacité à comprendre tout le monde :

C'est vrai que... Je n'ai pas... Je n'accorde pas beaucoup d'importance à ma nationalité, quoi. Je suis... quand on me demande... t'es quoi ? Je suis française et je peux dire que je suis luxembourgeoise, je n'ai pas trop d'intérêt à dire euh... Je ne sais pas, il y a pas... Ce n'est pas si important pour moi. Je ne sais pas. Peut-être l'école ? (Brigitte)

Ben, je sais pas ! Je me sens normale, mais pas plus d'un côté que de l'autre, ou...mais je ne me sens pas non plus multinationale,... Je comprends tout le monde mais... tu vois ? (Brigitte)

Louis s'exprime un peu différemment. Il accepte le sentiment d'être comme un belge mais, il a également le sentiment qu'il est plus ouvert aux autres et qu'il les comprend :

Euh... Euh... Ben par rapport à ma nationalité, je, je me sens toujours, Belge.... j'ai gardé ça en moi-même, mais j'ai...mais j'ai l'impression que je me suis plus ouvert aux autres et que, tout en restant moi-même et en gardant la culture de mon pays, j'ai... Je suis ouvert aux autres et je comprends tout. Je peux quasiment comprendre les autres nationalités. (Louis)

Il pense aussi que l'apprentissage de la langue anglaise l'a beaucoup aidé pour avoir cette ouverture d'esprit :

Et avec l'anglais, ça m'a ouvert beaucoup de... d'ouverture euh... Au monde. Enfin, oui je... je peux maintenant plus me faire comprendre et mieux comprendre... Mais je ne peux pas tout comprendre ... ».... Je pourrais aller partout. (Louis)

Tout comme Louis, Caroline a aussi le sentiment d'appartenir à sa culture et sa langue maternelle, mais avec un avantage par rapport aux autres personnes de son pays. En effet, le fait d'être au Luxembourg, elle a l'occasion de rencontrer les gens d'autres cultures et également de pouvoir parler d'autres langues. Elle fait même la comparaison avec les jeunes dans sa famille. Le fait qu'ils vont à l'école en France, elle voit des différences au niveau de l'enseignement des langues. Elle a en effet, une image très fermée de la France par rapport du Luxembourg :

Ben... Française quand même. Mais, mais avec un avantage en fait. Si je vais en France, j'ai l'impression d'avoir un avantage quand même sur les, les gens, sur les... Par rapport au niveau de langues en France, on a une très grande facilité. Le fait de... D'être en contact avec d'autres cultures et tout ça, oui, c'est vrai. Tout le monde n'a pas l'occasion de rencontrer des gens de chaque pays. (Caroline)

Ben, ils sont... Moi, je trouve que les gens, en France, en général, ils sont plus fermés sur les français parce qu'ils n'ont jamais vraiment rencontré d'autres gens. Et puis leur niveau d'anglais est satisfaisant mais c'est pas... En fait, ils parlent français, ils parlent anglais entre français, donc c'est pas la même chose parce que ce n'est pas sérieux la façon dont ils le font mais... Moi, je trouve, en fait, que le fait de parler anglais avec des anglais, ça nous rend plus ouvert mais... (Caroline)

Ben, en fait, je sais pas, je crois que j'ai une image de la France....J'ai une image de la France qui est un peu fermée entre eux. Les français, les français, les français. C'est vraiment le cas pour moi je trouve. Du coup, quand on est au Luxembourg euh... On marche dans la rue et ce n'est jamais les mêmes langues autour de nous. (Caroline)

1.1.4 4^e groupe : Assimilent leurs origines à leur identité

Le quatrième groupe est composé d'euroélèves Mathilde, Sylvie et Corine qui accordent de l'importance à leurs origines. Par rapport au troisième groupe, ils manquent d'ouverture et par rapport au cinquième groupe ne se posent pas de question.

Mathilde trouve normal de se rattacher à son pays natal, la France :

Ben... Ben, je sais que je suis Française en fait, mais euh je pense qu'il faut, qu'on a besoin <pour aller> dans une école comme ça, on a besoin de se rattacher à quelque chose, à se rattacher à un pays et enfin, c'est facile pour moi parce que c'est la France, mes parents sont Français donc, euh voilà ! (Mathilde)

En effet, pour elle, étant donnée la présence de diverses cultures et langues, il est important qu'elle se positionne au niveau identitaire pour pouvoir exister.

Sylvie également se situe par rapport à ses origines. Elle est même quelque peu surprise que cette question soit évoquée :

Je ne comprends pas trop en fait. Ben, souvent, on se situe par rapport aux nationalités. Donc je me sens comme une... une des françaises de l'école européenne, quoi. Et euh... par rapport à mes amies, Virginie, aussi **XXX** et peut être aussi par rapport à mon groupe de meilleurs amis, avec qui je suis souvent.. (Sylvie)

Même si Corine a des parents d'origines différentes, la mère italienne et le père luxembourgeois, elle se positionne par rapport à l'origine de son père et le fait qu'il vit au Luxembourg :

Je pense qu'en fait je, déjà mon père est luxembourgeois, j'ai des amis luxembourgeois et je vis au Luxembourg. C'est ça que me **XXX** je suis luxembourgeoise.

1.1.5 5^e groupe : Perçoivent le positionnement identitaire avec certaine confusion

Le cinquième groupe se compose d'euroélèves dont le positionnement identitaire ne ressort pas clairement de leurs paroles et qui semblent en fait percevoir cette question avec une certaine confusion, incompréhension et/ou ambiguïté. Font partie de ce groupe, Marc, Pierre, Gérard, Catherine, Céline.

Il s'agit dans un premier temps d'euroélèves d'origines étrangères, mais nés au Luxembourg, qui pourtant préfèrent se positionner en fonction de ses origines. Un cas représentatif de ce groupe est Marc. Il est d'origine française, mais né au Luxembourg. Il répond à notre question de la façon suivante :

Ben moi, je me suis toujours senti français puisque même mes grands-parents sont français donc j'avais toujours des liens avec le français. Je crois que c'est pour ça, je, j'ai jamais pensé à apprendre le luxembourgeois et euh... (Marc)

Même que je suis né là, et j'ai grandi euh...comme je vous l'ai dit, j'ai fait toute ma scolarité au Luxembourg. (Marc)

Donc... Mais j'ai grandi en étant français. (Marc)

Je rentre souvent en Alsace et en Lorraine. (Marc)

Ben français aussi puisque euh... Eux aussi, ils sont... français ou, ou peut être allemand ou je ne sais pas. Ils parlent le français mais ils ont d'autres origines aussi. (Marc)

Chacun à son origine et ses... Et sa nationalité, son identité donc... (Marc)

Pierre est également dans le même cas. Même s'il est né en Belgique, il a grandi au Luxembourg et a la nationalité luxembourgeoise. Toutefois, en répondant à la question sur son positionnement identitaire, tout comme Marc, il commence à se justifier :

Moi, je me situe exclusivement français, parce que je parle tous les jours français. Donc avec mon père je parle français, avec ma mère, je parle français, donc je me XXX en maternelle et je me trouve très franchement français mais euh... Je suis

justement <sur les papiers>, par exemple ça, je le reçois XXX, c'est très très bizarre mais je trouve aussi un peu compréhensible XXX luxembourgeois et que c'est ma mère qui est naturalisée. Donc, je me sens bien exclusivement français et parfois italien, mais jamais quasiment luxembourgeois en fait. (Pierre)

Au Luxembourg, il y a tellement de XXX culturelles, je trouve que, vivre dans ce pays, on a la même nationalité que ce pays là, on n'arrive pas toujours à avoir le sentiment d'être vraiment luxembourgeois, quoi. En ce qui me concerne en tout cas, je me trouve presque pas luxembourgeois, si ce n'est XXX. (Pierre)

La deuxième catégorie d'euroélèves faisant partie de ce groupe concerne ceux qui sont *a priori* luxembourgeois, mais qui préfèrent ne pas se positionner comme tel. C'est typiquement le cas de Gérard, né au Luxembourg d'une mère luxembourgeoise et d'un père chilien. Il a vécu toute sa vie au Luxembourg, mais se positionne ainsi :

je n'ai pas vraiment le caractère du luxembourgeois. Je parle beaucoup plus le...L'espagnol que le luxembourgeois et j'ai plus un caractère de... Enfin je suis plus ouvert que.... Que les luxembourgeois, XXX. Parce que je préfère XXX. (Gérard)

Le troisième catégorie comprend des euroélèves qui pour une raison ou une autre se montrent plutôt mal à l'aise face cette question sur leur positionnement identitaire. C'est typiquement le cas de Catherine. Elle a des parents d'origines différentes. Son père est espagnol et sa mère belge. Tout d'abord, elle se définit comme plutôt belge :

Moi, c'est clair que... que je suis belge. Je suis belge, quoi. Parce que j'ai jamais vécu en Espagne, je ne connais pas tellement la famille de ma mère, enfin... les sœurs de ma grand-mère, ni rien, je ne connais vraiment pas. Et j'ai toujours vécu en Belgique. Donc... Après c'est clair que je...je... je me sens vraiment belge, quoi. Je ne me sens vraiment pas, vraiment pas espagnole. Euh... si en fait, je le parle, je suis fière d'être à moitié espagnole en fait, je suis vraiment fière de l'origine de ma mère. Quand on me dit : « ben, quelle nationalité je suis ? ». Je dis toujours belge, MAIS aussi espagnole. J'ai du sang espagnol en fait. Donc... j'aime bien ressortir un peu les deux. (Catherine)

Mais tout de suite après, elle pense doit se justifier en tant que belge :

Euh, ben...on est tous un peu... On est assez différents, donc je ... ben, oui... Et comme je suis une des seules belges de l'école europ.... enfin de mon... de ma classe en fait. Je me sens aussi différente, par rapport àMais même par rapport à ce qu'ils mangent, enfin je ne connais pas les mêmes choses, j'ai des expressions, que eux, ils ne connaissent pas du tout, XXX me regardent avec des grands yeux « mais qu'est-ce que tu dis ? » Ils... Pour ce genre de chose, parfois, j'ai des pensées différentes. Mais je me sens bien euh... en tant que différente quand même. (Catherine)

Une autre catégorie concerne les euroélèves comme Céline qui semblent ne pas avoir du tout compris la question. En fait, il n'est pas clair si c'est la question qui n'a pas été bien comprise ou s'il n'y avait pas souhait d'y répondre :

Ben moi, je me sens, enfin, je ne me sens pas forcément mal à l'aise, enfin... Pour moi, en fait, tout est devenu normal donc euh... Qu'il y ait élément de culture comme ça. Parce que je pense que les français, parce que nous, on parle beaucoup français quoi ! Je pense que, que, si j'étais suédoise ou quelqu'un du Nord, je ne pourrais pas.... C'est différent parce que je ne connais pas vraiment, vraiment leur langue et pas vraiment leur culture non plus je pense, XXX. C'est quand même XXX si j'étais en France, quoi. (Céline)

Mais, euh... Je ne crois pas. Je ne ressens pas de... Pas à ma place ou quoi enfin.

Enfin, ça ne me choquerait pas qu'il y ait l'Islande, la Grèce, XXX qui veulent XXX mais pour moi, personnellement, française... Ça ne veut pas forcément dire que je dois vivre en France. (Céline)

XXX ou quoi. Je m'habitue. Puis, vu que je suis née ici quand même, c'est quand même des endroits où j'ai grandi donc où j'ai eu mes habitudes puis... (Céline)

1.2 Les trois formes de positionnement identitaire les plus représentatives

La classification en cinq groupes identitaires que nous venons de présenter ci-dessus peut être davantage affinée pour en déduire les trois formes représentatives de positionnement identitaire chez les euroélèves qui sont décrites ci-après.

1.2.1 La « forme identitaire classique »

La première forme que nous avons identifiée, la « forme identitaire classique », est celle qui est basée sur des repères culturels et linguistiques propres à l'origine des individus (ici les euroélèves). Il s'agit d'euroélèves qui préfèrent se positionner en fonction des origines de leurs parents et des repères et référents culturels, comme par exemple Sylvie, Mathilde et Corine (cf. le 4^e groupe décrit ci-dessus). Il s'agit de plus d'euroélèves de parents d'origines différentes, par exemple lorsque l'individu est d'un père français et d'une mère allemande comme Véronique et Inès.

Pour l'illustrer, on peut citer comme exemple représentatif les paroles de Sylvie. En effet, le positionnement par rapport aux nationalités constitue pour Sylvie une évidence :

Je ne comprends pas trop en fait, ...on se situe par rapport aux nationalités. (Sylvie)

On peut également citer Catherine qui exprime un positionnement encore plus marqué dans ce sens :

J'ai du sang espagnol. (Catherine)

Mathilde à son tour éprouve toujours le besoin de se rattacher à ses origines à travers sa section linguistique pour « ne pas perdre ses repères » :

Je sais que je suis française. Je pense qu'il faut, qu'on a besoin...dans une école comme ça, on a besoin de se rattacher à quelque chose, à rattacher à un pays...
(Mathilde)

La notion de section linguistique est en l'occurrence vécue comme un « refuge identitaire ».

Par rapport à cette forme identitaire, il convient également de s'intéresser au cas des euroélèves appartenant aux familles de parents d'origines différentes, dont certains, comme Véronique, d'Inès et d'Amandine, montrent que la référence aux origines culturelles peut demeurer essentielle. En l'occurrence, Véronique et Inès vivent à la frontière de deux cultures, aussi bien à l'école qu'à la maison. Leur réponse, très spontanée, montre qu'elles vivent tellement quotidiennement avec ces deux cultures qu'elles ne pouvaient répondre autrement. Leur vie est organisée autour de cette réalité. Véronique se montre, toutefois, beaucoup plus à l'aise étant donné que ses parents sont d'origine française et allemande. Par contre, Inès doit se forcer quelque peu dans la mesure où elle est « $\frac{3}{4}$ française et $\frac{1}{4}$ allemande » (sa grande mère maternelle est allemande et son grand père est français). Son père parle allemand, même s'il a grandi en France. Les parents font donc un effort significatif pour préserver la langue et la culture allemande pour leurs enfants. Malgré cela, elle se montre assez hésitante quand elle essaie de se positionner comme une allemande :

Et quand je vais en France, je me sens française. Tout à fait française, je ne me sens pas étrangère. Je connais la France, j'y ai vécu, je sais comment c'est. Et en Allemagne, quand j'y vais aussi, je me sens quand même allemande, MAIS, je vois que quand même je ne suis pas... que je n'y ai pas vécu. Tout ça, ça fait une différence quand même. Quand on y a vécu on se sent un petit peu plus XXX. En tout cas, ça fait une différence quand même. Quand on y a vécu, on se sent quand même un petit plus... SURE. C'est dire dans le sens où on connaît plus de choses, mais je me sens quand même allemande, quand je vais en Allemagne, je ne me sens pas l'étrangère qui vient visiter. Je me sens aussi allemande, mais dans le sens que je n'y ai pas vécu, ça crée quand même un petit... un petit brin d'étranger quoi. (Inès)

Pour ce qui concerne Amandine, qui, malgré ses origines multiples, reste encore très attachée aux repères culturels et linguistiques de ses parents, se définit avant tout comme française, mais aussi espagnole et finalement, luxembourgeoise (pays où elle est née). En

effet, elle se positionne comme ayant une identité plurilingue, mais toujours rattachée à ses origines culturelles :

Je ne sais pas, ...en fait. Je pense que je suis un peu des trois. Je suis sûrement des trois. (Amandine)

Mais... Je ne pourrais pas vous dire de quel côté je penche le plus. Je pense que, que ça devrait être français vu que, que je suis plus habituée mais ... (Amandine).

1.2.2 La « forme identitaire intermédiaire »

La seconde forme que nous avons identifiée, la « forme identitaire intermédiaire », est celle qui est basée non seulement sur des repères culturels et linguistiques propres aux origines des individus, mais aussi ceux qui relèvent de la culture des Autres. Conceptuellement, il s'agit d'une forme identitaire qui se situe quelque part entre la première et la troisième forme identitaire. En d'autres termes, l'individu passe d'un positionnement centré sur sa culture à un autre, plus sensible aux autres cultures. Louis, Caroline et Brigitte sont des exemples représentatifs de cette forme.

A titre d'exemple, Louis, se positionne selon l'origine de ses parents, mais en même temps, il est conscient, comme d'ailleurs Brigitte, d'avoir une certaine compréhension de l'Autre :

Par rapport à ma nationalité, je, je je me sens toujours, Belge.... j'ai gardé ça en moi-même, mais j'ai...mais j'ai l'impression que je me suis plus ouvert aux autres et que, tout en restant moi-même et en gardant la culture de mon pays. (Louis)

Caroline comme Louis a le sentiment d'appartenance à ses origines française mais, elle montre également un esprit ouvert par rapport aux français qui vivent en France :

Française quand même. Mais, mais avec un avantage en fait... (Caroline)

Enfin, pour Brigitte, la question identitaire n'est finalement pas si importante :

Quand on me demande ...t'es quoi ? Je suis française et je peux dire que je suis luxembourgeoise...ce n'est pas important pour moi. (Brigitte)

1.2.3 La « forme identitaire européenne »

Enfin, la troisième forme que nous avons identifiée, la « forme identitaire européenne », est celle où il y a dissociation claire entre le positionnement identitaire et l'origine culturelle et où l'individu se proclame explicitement comme un « Européen ». Par exemple Cécile observe ce qui suit :

Je me sens un peu de tout. Je me sens Européenne à vrai dire. (Cécile)

Ou encore Nicolas, Hélène et René constatent :

Je me sens...iranien d'origine, français de natalité et puis euh...puis européen de culture. (Nicolas)

Parce que déjà je suis de nationalité belge, d'origine roumaine, je parle le français, je parle toutes les langues, finalement je n'appartiens pas à un pays ...enfin, y'a pas de pays où je m'identifie le plus... (Hélène)

Je me considère français européen d'origine iranienne. (René)

Enfin, Sabine et Jérôme insistent également sur leur « identité européenne » :

Je me sens beaucoup plus européen que français, ou a... ou portugais. (Sabine)

En gros je me sens vraiment un peu de tout. Grâce aux langues aussi surtout,.. (Jérôme)

Que je suis espagnol sur mes papiers et tout mais, euh... Je me sens, si on pourrait dire européen peut être. (Jérôme)

En définitive, il paraît que, sur le plan identitaire, souvent les euroélèves savent qu'ils ne sont pas comme les autres, mais ils ne savent pas toujours ce qu'ils sont exactement. Toutefois, on peut également constater la formation claire d'une « identité européenne » comme nous allons le décrire plus amplement ci-après.

1.3 Un positionnement en rapport avec la perception du regard de l'Autre

Il convient, par ailleurs, de souligner que la façon dont les euroélèves se perçoivent eux-mêmes dépend également de la manière dont ils pensent que les autres euroélèves les perçoivent. Typiquement, les euroélèves qui se positionnent suivant la « forme identitaire classique », c'est-à-dire en lien avec les origines culturelles de leurs parents, pensent que les Autres aussi les perçoivent ainsi. Par exemple, Inès pense que les autres la perçoivent comme une franco-allemande parce qu'elle parle couramment à l'école les deux langues allemand et français. Pour cette catégorie, les aspects physiques peuvent aussi constituer un facteur important. Par exemple, Amandine pense qu'elle est vue comme une espagnole à cause de la couleur de ses cheveux.

La perception des Autres peut aussi avoir un lien avec la section linguistique au sein de laquelle l'euroélève est scolarisé. Par exemple, Sabine d'origine portugaise, est perçue comme une française car inscrite en section française.

Enfin, les euroélèves qui se déclarent avoir une « identité européenne », peuvent être amenés à penser que les autres aussi se positionnent ainsi. Par exemple, Hélène s'exprime à ce propos de la manière suivante :

Je pense que ils ont une perception européenne, parce que ce n'est pas déjà ayant plusieurs nationalités, ... je pense vraiment qu'on a une perception qui dépasse un pays. Donc je pense que c'est plutôt, ... on se sent européen dans cette école en fait c'est ça qui est bien... (Hélène).

1.4 Un positionnement influencé par le rôle de l'école et de la famille

La forme identitaire dans laquelle chaque euroélève se situe se trouve également en rapport avec sa perception du rôle de la famille et de l'école dans son positionnement identitaire.

Pour les euroélèves qui se positionnent par rapport à l'origine culturelle de leurs parents, le rôle de la famille se situe en général au premier plan (comparé au rôle de l'école). Ils pensent avoir eu de la chance d'avoir des parents qui s'efforcent de leur transmettre deux (voire plusieurs) cultures et langues différentes. Par contre, les euroélèves qui appartiennent à une famille d'origines différentes et/ou recomposée, insistent plus particulièrement sur le rôle de l'école dans leur apprentissage des langues, surtout la Langue 2. De plus, il y a des cas particuliers. Par exemple, Amandine insiste sur le rôle de l'école pour lui avoir transmis « une grande vue » et Mathilde affirme que l'école a joué un rôle dans la mesure où elle se sent « moins française ».

En ce qui concerne les euroélèves de la forme intermédiaire, le rôle de l'école se trouve surtout dans l'acquisition d'un certain nombre de valeurs humaines, comme se sentir égal par rapport aux euroélèves d'une autre nationalité. On peut à titre d'exemple citer Brigitte :

Il n'y a pas de... de fierté à être danois ou de fierté à être français ou allemand.
(Brigitte)

Ou encore, pour Louis, l'école a joué un rôle déterminant dans le fait qu'il se sent aujourd'hui plus objectif face aux personnes d'autres cultures. Il pense même que quand il vivait en Belgique, il ne voyait pas cette diversité qui existe à son école au Luxembourg :

A Bruxelles, je connaissais que Bruxelles. Je ne connaissais même pas les Flamands.
(Louis)

Il pense également avoir appris à diversifier ses idées, à avoir une ouverture d'esprit :

Je n'ai pas de problème à voir un juif ou un musulman, ça ne me choque pas. (Louis)

Pour ces euroélèves, le rôle de la famille par rapport à la façon dont ils se situent sur le plan identitaire a également été significatif, notamment pour leur avoir transmis des valeurs humaines utiles pour se construire sur le plan identitaire.

Enfin, pour les euroélèves qui se déclarent comme ayant une « identité européenne », le rôle de l'école a été primordial. Par exemple, Hélène insiste sur le rôle des interactions avec l'environnement à l'école, ainsi que les contacts avec différentes langues et cultures dans son développement identitaire. C'est pour cette raison qu'elle se perçoit comme une Européenne et une « habitante du monde ». Jérôme insiste à son tour sur le fait que l'école est constituée de classes composées d'euroélèves de différentes sections :

Je pense que l'école nous rapproche vraiment beaucoup en mélangeant toutes les classes et en mettant tous les élèves ensemble. (Jérôme)

Ou encore, Sabine et Jérôme valorisent le rôle de l'école pour lui avoir offert un environnement européen :

J'ai l'impression d'être luxembourgeoise, française, portugaise et après quand je fréquente les autres, quand je fréquente les autres de l'école européenne, et que c'est un milieu aussi européen, beaucoup plus européen que ta propre nationalité. (Sabine)

Si on pourrait dire européen peut être. Parce que voilà, j'ai toujours été, j'ai habité XXX. J'ai...J'ai été à l'école européenne et tout et je, je trouve que c'est, voilà que c'est peut être ça. (Jérôme)

Le rôle de l'école est également important pour les euroélèves qui sont scolarisés dans une section linguistique qui n'est pas la section de leur langue maternelle. Par exemple, Cécile, étant scolarisée en section française, se sent française, même si elle est d'origine luxembourgeoise :

Sinon je le sentirai pas aussi fort en moi. Je ne me sens pas française. (Cécile)

Pour ce qui concerne le rôle des parents, pour ces euroélèves leur rôle consiste plutôt à garder la culture et la langue maternelle et sentir leur origine.

Dans l'Annexe VII de cette thèse, nous présentons une analyse plus fine de la perception du rôle de l'école et de la famille dans leur positionnement identitaire par chacun des cinq groupes identitaires présentés ci-dessus.

2 Un processus de construction identitaire dynamique mais aussi *progressiste*

La construction identitaire est un processus encre dans des rapports et interactions sociaux. Or, comme l'observe à titre d'exemple Geneviève Vinsonneau⁵⁰ :

Une même situation sociale n'est pas vécue de la même manière pour des acteurs issus de sous-groupes distincts du système social élargi. Les normes et les valeurs impliquées sont le plus souvent hétérogènes, les enjeux de leurs porteurs ne sont pas les mêmes et les conflits d'intérêt s'intriquent avec les conflits de valeurs pour compliquer un scénario irréductible à une close entre deux cultures. (G. Vinsonneau, 2005, p. 28)

Autrement dit, il s'agit d'un processus hautement complexe, du fait notamment de la multiplicité des « sous-groupes distincts » qui composent le milieu social des Écoles européennes, dont l'impact sur le positionnement identitaire dépend de la manière dont chaque « situation sociale » est « vécue » par des « acteurs » individuels.

Dans ce contexte, nous avons lors de cette recherche observé et tenté de caractériser des positionnements identitaires assez variés chez les euroélèves. Ce travail permet de conclure sur l'apparition chez les euroélèves d'un positionnement identitaire multiforme dont un correspond à l'« identité européenne », alors qu'il y a aussi une multitude de formes intermédiaires quelques peu déstabilisantes⁵¹. Nous pouvons également conclure sur l'apparition d'un trait caractéristique nouveau du processus de construction identitaire, qui apparaît dans notre contexte non seulement dynamique, mais aussi *progressiste*.

En effet, les résultats de notre recherche confirment, en premier lieu, les conclusions des travaux antérieurs ayant mis en évidence la complexité du positionnement identitaire et sa

⁵⁰ Psychologue et professeur à l'Université de Paris V.

⁵¹ Cf. partie III, section 4, page 166.

variété, laquelle tend à croître en fonction de la richesse linguistique et culturelle du milieu dans lequel évoluent les jeunes, ainsi que la présence d'un processus *dynamique* de construction identitaire comme l'expose brillamment D. Gérin-Lajoie dans les termes suivants :

« Le discours tenu par les jeunes qui ont participé à l'étude sur le sens à donner à la langue, à la culture, au sens d'appartenance et à l'identité montre bien toute la complexité du processus de construction identitaire. L'examen de la représentation que se font des adolescents et les adolescentes de leur rapport à l'identité, c'est-à-dire la façon dont ils et elles se perçoivent sur le plan linguistique et culturel, suggère que l'identité se construit au jour le jour, à travers les pratiques sociales et langagières de ces jeunes. C'est une identité qui se transforme continuellement. Le processus de construction identitaire est donc dynamique. C'est, en quelque sorte, un phénomène en mouvance, qui est le résultat de rapports dialectiques spécifiques ancrés dans de structures sociales souvent flues ou contradictoires, où l'accès aux ressources symboliques est inégalement réparti entre les individus. C'est donc dans le contexte d'un processus dynamique d'interactions que s'articule la notion d'identité bilingue et c'est de ce même contexte dont il faut tenir compte lorsqu'on tente d'en comprendre la signification. » (Gérin-Lajoie, 2003, p. 179)

Mais, les résultats de notre recherche mettent également en évidence que ce processus dynamique de construction identitaire, dans un milieu plurilingue et pluriculturel conjugué avec une éducation interculturelle, peut, de plus, prendre un caractère *progressiste*. En effet, partant de notre classification⁵² dont nous avons souligné trois formes représentatives⁵³, et en nous nous intéressant au processus de construction identitaire lui-même, il est possible de constater que la première forme du positionnement identitaire, c'est-à-dire la « forme identitaire classique », peut être considérée comme représentative

⁵² Cf. page 138.

⁵³ A savoir la « forme identitaire classique », la « forme identitaire intermédiaire » et la « forme identitaire européenne » (cf. page 149).

des étapes initiales du *processus* de construction identitaire dans un milieu plurilingue et pluriculturel conjugué avec une éducation interculturelle.

Ensuite, la seconde forme, c'est-à-dire la « forme identitaire intermédiaire », peut être considérée comme un premier indicateur de l'ouverture des euroélèves au fil de ce processus vers les autres cultures⁵⁴, même s'ils se montrent toujours rattachés à leurs origines culturelles.

Enfin, la troisième forme, c'est-à-dire la « forme identitaire européenne », peut être considérée comme le marqueur d'une évolution qualitative du positionnement identitaire au sein de ce processus, une étape ultime de la progression des euroélèves vers une « identité européenne » où il y a un détachement clair par rapport aux origines culturelles et un attachement aux valeurs européennes.

Le terme « progrès » symbolise ici un certain dépassement de barrières intellectuelles de la perception des Autres, lequel semble une condition nécessaire pour assurer la transition d'une « propre identité culturelle/nationale » vers des formes identitaires les plus complexes, telles l'« identité bilingue », l'« identité plurilingue » ou encore l'« identité européenne ». En effet, comme nous venons de l'expliquer, c'est dans les étapes les plus avancées de ce processus (de dépassement de barrières intellectuelles de la perception des Autres) que nous avons pu observer la formation d'une « identité européenne » chez certains euroélèves.⁵⁵

⁵⁴ Toujours dans un milieu plurilingue et pluriculturel conjugué avec une éducation interculturelle.

⁵⁵ Cette ouverture vers les Autres semble, par ailleurs, se réaliser au travers d'une *agrégation*, *a priori* hautement sophistiquée, de représentations socioculturelles engendrées par des interactions spécifiques à un contexte plurilingue et pluriculturel et orientées par une éducation interculturelle (pour plus de détails, cf. la section 5 de cette partie, page 168).

Enfin, il convient de préciser que ce trait caractéristique majeur du processus de construction identitaire des euroélèves n'a probablement pas pu être observé lors d'aucune étude antérieure du fait d'un milieu social et éducatif sensiblement différent. Typiquement, les travaux menés au Canada ont été réalisés dans un contexte « seulement » bilingue, comme par exemple ceux de D. Gérin-Lajoie portant sur le parcours identitaire de jeunes francophones en milieu minoritaire à l'Ontario du Canada. Or, notre recherche a été conçue et conduite dans un milieu (hautement) plurilingue et pluriculturel et centré sur une éducation résolument interculturelle. A notre meilleure connaissance, la présence simultanée de ces deux facteurs a rarement été rapportée dans des travaux de l'état de l'art en rapport avec notre sujet.

Il convient enfin d'insister sur le fait que dans notre cas le contexte social ne se caractérise pas par « des rapports inégalitaires entre majoritaires et minoritaires », comme il a été observé par D. Gérin-Lajoie dans le contexte canadien :

« Le positionnement des individus face à leur appartenance de groupe dépendra des rapports de force dans lesquels ils évoluent sur le plan structurel. Les pratiques langagières se trouvent fortement influencées par la réalité ambiante qui, de son côté, est fondée sur des rapports inégalitaires entre majoritaires et minoritaires, où l'anglais demeure la langue dominante, la langue du pouvoir. Sur le plan individuel, ce positionnement a un impact à deux niveaux : sur son propre parcours identitaires et en même temps, sur la formation de l'identité collective du groupe francophone minoritaire » (Gérin-Lajoie, 2003, p. 146).

C'est pourquoi nous avons fait appel à la notion du « mélange », qui veut en l'occurrence souligner l'absence relative d'un rapport de force et des rapports sociaux relativement égalitaires du fait notamment de l'absence de relations du type majoritaires et minoritaires.

3 La formation d'une « identité européenne » chez certains euroélèves

Les positionnements identitaires que nous venons d'exposer nous semblent assez uniques dans la mesure où l'individu dépasse très clairement le cadre de ses origines culturelles et progresse vers une « identité européenne », celle qui, selon Nicolas, « dépasse les frontières » et tend vers une « culture universelle ».

Selon nous, ce progrès (vers le détachement) s'appuie en l'occurrence sur une *évolution qualitative* du positionnement identitaire des euroélèves, laquelle s'appuie à son tour sur des représentations socioculturelles d'un genre nouveau que nous avons exposé en détail tout au long de la seconde partie de cette thèse. Nous observons en particulier la création d'un nombre assez significatif de représentations positives en lien avec l'Europe comme par exemple :

- **Sensibilisation au monde sans frontières linguistiques et culturelles** : Les euroélèves intègrent les valeurs du monde multiculturel et multilingue de leur milieu social. Ils savent vivre en une communication positive et en sachant la limite de leur comportement. Amandine insiste sur ce point à plusieurs reprises : « On apprend à...communiquer avec tout le monde » ou « On peut tous communiquer entre nous... ».
- **Ouverture de l'esprit** : L'école a réussi à changer le regard des euroélèves sur les autres cultures et langues. A travers leurs paroles, ils montrent très clairement qu'ils véhiculent les valeurs de tolérance et l'intérêt envers d'autres cultures. Ils montrent également une aisance langagière et idéologique et sont capables de se déplacer et voyager à travers le monde sans se soucier des barrières linguistiques ou culturelles.

Ces représentations semblent offrir aux euroélèves des capacités intéressantes, notamment en ce qui concerne le fait de « jouer » avec leur identité, phénomène déjà décrit comme suit par M. Byram :

« Comme il a été mentionné au début du présent document, c'est tout au long de la vie que s'acquièrent de nouvelles identités et de nouvelles langues, ou

variétés de langue, et ce, selon un processus dynamique. S'ils prennent conscience de cela, les individus peuvent aussi « jouer » avec leurs langues et leurs identités, passant délibérément de l'une à l'autre au cours de la même conversation, marquant ainsi le changement d'une identité à l'autre. Il a été démontré que les jeunes sont particulièrement adeptes de cette pratique lorsqu'ils passent d'une situation sociale à une autre. Le fait de prendre conscience de son plurilinguisme, avec l'aide des enseignants en langues de scolarisation, est donc bénéfique pour tous les apprenants. » (M. Byram, 2006).

A ce propos, Nicolas affirme à titre d'exemple ce qui suit :

C'est totalement naturel, ...c'est à dire que je m'adapte, c'est toujours la même question que je me pose, que par un moment, pourquoi je parle français, pourquoi je parle allemand, c'est vraiment.. Si je parle anglais, ça me dérange pas, je suis aussi à l'aise en anglais qu'en français... (Nicolas)

On ne s'est pas vraiment posé la question pourquoi on parle allemand, pourquoi on parle anglais, pourquoi on parle français, c'est vraiment par rapport au moment,...On sait se reconnaître, on sait qui parle allemand, qui parle français, voilà...On fait xxx équilibre dans le sens des langues, par rapport au voyage. (Nicolas)

Aussi, il semble que les moyens (considérables) investis par le système des Écoles européennes ont généré avec succès des résultats qui peuvent être mis en rapport direct avec les objectifs sociopolitiques de l'Europe, et telles que les suivants :

« Permettre aux élèves d'affirmer leur propre identité culturelle, fondement de leur futur développement en tant que citoyens européens actifs dans tous les domaines de la vie. » (École européenne, 2008)

« Privilégier une approche européenne et globale, en particulier dans les cours de Sciences humaines. » (Schola Europea, 2009)

« Renforcer l'esprit de tolérance, de coopération, de dialogue et de respect au sein de la communauté scolaire ainsi qu'à l'extérieur de l'école. » (Idem)

Il convient de préciser que dans ces déclarations, il n'est pas explicitement question de construire une « identité européenne », mais d'une « construction identitaire culturelle ». Selon nous, le premier terme se réfère au « produit » et le second au processus qui se vaut résolument centré sur la culture.

Il convient également d'insister sur le rôle de la politique linguistique éducative du système des Écoles européennes dans ce succès, même s'il faudra prendre soin de le relativiser (pour plus de détails, cf. la sous-section suivante). Spécifiquement, il convient de souligner une éducation interculturelle basée conjointement aussi bien sur la langue et la culture maternelle que sur les langues et les cultures européennes. En effet, le Conseil de l'Europe considère que « la valorisation de la culture maternelle a un effet positif sur le développement de la personnalité de l'enfant et elle favorise l'intégration scolaire et sociale des enfants immigrés » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 33). On peut retrouver ici une démarche comparable à la *Politique d'aménagement linguistique* de l'Ontario qui insiste également sur l'importance de l'apprentissage de la langue maternelle à travers la notion de « bilinguisme additif ». Il s'agit de créer des situations « où la langue seconde est apprise sans avoir d'effets néfastes sur le développement et le maintien de la langue de la minorité » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 24). On peut également retrouver le reflet de cette politique issue des travaux du Conseil de l'Europe au sein des politiques des pays membres de la Communauté européenne. Par exemple, le premier *Plan-Cadre pour l'éducation préscolaire au Grand-duché de Luxembourg* de 1997 souligne également que : « la valorisation de la culture maternelle a un effet positif sur le développement de la personnalité de l'enfant et elle favorise l'intégration scolaire et sociale des enfants immigrés » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 33).

4 Une multitude de formes « intermédiaires » de positionnement identitaire

Nous venons de constater que la conjugaison d'un ensemble d'éléments socioéducatifs et politico-économiques au sein des Écoles européennes donne, dans certains cas, lieu à l'apparition d'une nouvelle forme identitaire, l'« identité européenne ». Aussi, les résultats de cette recherche semblent consistants par rapport aux observations de D. Lussier, dans la mesure où nous pouvons constater que la transformation des relations du « savoir » et du « savoir-faire » en « savoir-être », par le biais d'un élargissement du champ perceptif de l'apprenant et en favorisant une pédagogie critique davantage réflexive et active, a été assez systématiquement suivie dans les faits par la préparation de nouvelles générations de jeunes respectueux des enjeux humanitaires actuels.

Toutefois, il convient de relativiser le succès de la politique linguistique éducative du système des Écoles européennes dans la mesure où cette recherche met également en évidence l'apparition non seulement d'une « forme identitaire intermédiaire », mais en fait une multitude de ce type de formes (« intermédiaires »). Celles-ci se situent conceptuellement toujours entre la « forme classique » et « européenne » du positionnement identitaire. Rentrent notamment dans cette catégorie l'ensemble des positionnements qui dénotent une certaine déstabilisation, incohérence ou encore ambiguïté identitaire chez l'individu.⁵⁶

Aussi, on peut constater que le chemin quelque peu imposé par l'histoire de vie des euroélèves, conjugué avec leur exposition à la politique des Écoles européennes, semble les conduire à des conditions nettement plus complexes que ce qui a pu être constaté jusqu'alors par d'autres études, souvent menées dans un contexte seulement bilingue et

⁵⁶ Pour plus de détails, veuillez voir la sous-section 1.1.5 de la seconde partie de cette thèse, page 154 concernant le groupe des euroélèves qui perçoivent le positionnement identitaire avec certaine confusion.

biculturel. A titre d'exemple nous pouvons insister sur les exigences du système des Écoles européennes en matière de la flexibilité et l'adaptabilité des euroélèves, ceci dès le cycle primaire, notamment pour ce qui concerne :

- **Adaptation au niveau des enseignants** : Au sein des Écoles européennes, les euroélèves se trouvent face aux enseignants qui sont des locuteurs natifs de la langue qu'ils enseignent, c'est-à-dire, face au moins à des professeurs de deux langues et deux cultures différentes (mais en général plus que deux). De ce fait, les euroélèves doivent s'adapter en permanence à au moins deux systèmes d'enseignement différents, car chaque professeur adopte et reproduit au sens de Bourdieu, en principe le système dans lequel il/elle a reçu son éducation. La situation se complique davantage si l'on considère de plus que ces professeurs changent au fil des années, en général tous les deux ans, et que pour la même langue il peut y avoir des enseignants d'origines éducatives différentes (par exemple, des professeurs belges peuvent enseigner en section française).
- **Adaptation aux autres euroélèves** : Les euroélèves aussi bien de niveaux scolaires assez différents que des langues maternelles différentes peuvent être regroupés au sein de la même section linguistique ou d'un même cours. A titre d'exemple, nous avons déjà évoqué la variété d'euroélèves au sein des cours d'histoire et de géographie. Cette diversité peut aussi nécessiter un effort d'adaptation non négligeable de la part de chaque euroélève aussi bien sur le plan linguistico-culturel qu'au niveau scolaire.
- **Adaptation à l'espace éducatif** : Au sein des Écoles européennes, les euroélèves doivent quotidiennement se situer sur le plan linguistique et culturel dans un espace qui est partagé entre différentes sections linguistiques. Chaque section se distingue des autres au travers des images et écritures relatives à la langue et la culture du pays concerné. Cette démarche peut requérir un effort considérable si notamment l'on tient

compte du nombre des sections (plus de 10 à l'École européenne de Luxembourg lors de cette recherche).

C'est dans ce cadre précis que nous évoquons ci-dessus les conditions nettement plus complexes (que des élèves concernés par d'autres études sur le positionnement identitaire) auxquelles les euroélèves sont confrontés quotidiennement. La complexité insaisissable des interactions engendrées dans ce contexte pourrait expliquer l'apparition de toutes ces formes intérimaires de positionnement identitaire. Les recherches antérieures ont, toutefois, clairement montré que le positionnement identitaire peut évoluer tout au long de la vie. Aussi, il serait hâtif de vouloir avancer aujourd'hui des conclusions définitives quant au positionnement identitaire des euroélèves à plus long-terme.

5 La théorie historico-culturelle et le positionnement identitaire

Les travaux que nous venons de présenter ouvrent de nouvelles pistes de recherche sur la question épineuse du positionnement identitaire dans un milieu plurilingue et pluriculturel. Nous allons exposer ici la piste sociopsychologique qui nous semble particulièrement intéressante sur le plan théorique.

En effet, nous venons de constater la complexité du positionnement identitaire de jeunes élèves (euroélèves) appartenant à un milieu plurilingue et pluriculturel et recevant une éducation interculturelle, ainsi que sa variété qui s'accroît en fonction de la richesse linguistique et culturelle du milieu dans lequel ils évoluent. Nos conclusions se trouvent en phase avec des études comparables, menées dans un contexte bilingue, notamment les travaux de D. Gérin-Lajoie, spécifiquement ses travaux de recherche portant sur le parcours identitaire de jeunes francophones en milieu minoritaire à l'Ontario du Canada. Il nous semble alors important de nous s'interroger sur le pourquoi de ce constat, à savoir plus exactement :

- (a) comment peut-on expliquer que plus l'environnement linguistique et culturel d'un ensemble d'individus est varié, plus leur positionnement identitaire devient difficile à cerner, et
- (b) plus il (le positionnement identitaire) varie dans le temps et dans l'espace.

Autrement dit, il s'agit de comprendre et d'expliquer le pourquoi :

- (a) d'une diversité accrue des positionnements identitaires en présence de plurilinguisme et pluriculturalisme, et
- (b) d'une complexité davantage insaisissable de ce positionnement dans ce contexte.

Selon nous, la clé de la réponse à ces deux questions se trouve dans le constat qu'aussi bien la diversité que la complexité sont liées au caractère dynamique du positionnement identitaire des jeunes, lequel dynamisme trouve ses origines dans les mécanismes fondamentaux qui régissent le processus de construction identitaire. A ce propos, D. Gérin-Lajoie observe ce qui suit :

« Ce rapport à la langue et à la culture représente, de plus, un phénomène qui se trouve en perpétuelle mouvance parce qu'il est influencé par plusieurs facteurs sociaux, dans des contextes particuliers. Dans la présente étude, c'est par le biais de deux instances spécifiques, soit le milieu familial et le groupe d'amis et amies, que cette influence s'est faite le plus sentir. En ce qui concerne le milieu familial, c'est le premier lieu social où le processus de reproduction linguistique et culturel se manifeste, où le processus de construction identitaire chez l'individu s'amorce. C'est donc un lieu de haut influence sur la façon dont les enfants vont développer leur rapport à la langue et à la culture. En ce qui concerne de son côté le groupe d'amis et amies, il ne faut pas se surprendre de son influence puisque c'est souvent à travers cette instance que les jeunes remettent en question les valeurs véhiculées au sein de la famille. » (Gérin-Lajoie 2003, p. 146)

D. Gérin-Lajoie éclaire en l'occurrence ces mécanismes fondamentaux, mais principalement d'un point de vue sociologique. Or, selon nous, les connaissances sur ce sujet pourraient être significativement enrichies par une conjugaison des travaux

sociologiques et psychologies. Il nous semble, en effet, que ce point de vue supplémentaire peut permettre d'apporter un regard nouveau sur cette question dans la mesure où les bases nécessaires pour une telle approche peuvent être en particulier trouvées dans les travaux de Lev Vygotski, psychologue connu pour sa théorie historico-culturelle du psychisme (1896-1934), qui, selon nous, a découvert les fondements psychiques de la construction identitaire et les règles qui régissent cette construction.

En effet, le rapport entre la culture et la langue constitue la contribution majeure de Vygotski dans la mesure où il montre le lien étroit entre le contexte historico-culturel des « choses », ici *significations*, et la construction de ces significations par un acte de la pensée. Il résume ce phénomène en soulignant le caractère évolutif des significations. En d'autres termes, Lev Vygotski nous apprend que le rapport entre la pensée et la parole apparaissent et s'établissent dans le processus de développement historico-culturel de la conscience humaine ; ils sont le produit de l'« évolution » de l'homme (Vygotski, 2002, p. 419). Vygotski estime qu'il existe toujours un contexte socio-historico-culturel au sein duquel se développe de manière dialectique des rapports entre la pensée, la langue, la culture et donc le positionnement identitaire.

Selon nous, Vygotski offre par ce biais un cadre théorique pour étudier les mécanismes qui peuvent influencer la construction identitaire, en particulier en modifiant le contexte historico-culturel des individus et les interactions engendrées dans ce contexte. En effet, les représentations (culturelles) dépendent du contexte dans lequel évoluent les activités d'un individu et celui-ci (le contexte) dans notre cas (apprentissage des langues en milieu scolaire) est déterminé, en grande partie, par la politique linguistique éducative. Les interactions engendrées dans ce contexte précis produisent chez l'individu des représentations de lui-même et de l'Autre. Il s'agit des représentations qui déterminent le rapport de l'individu avec lui-même et les autres et donc son positionnement identitaire.

Pour résumer, on peut observer que le contexte historico-culturel favorise le développement des interactions qui vont déclencher le processus de « volatilisisation du langage dans la pensée », lequel va créer des représentations, lesquelles vont, d'une part, influencer le positionnement identitaire et, d'autre part, modifier le contexte historico-culturel (puisque l'individu vient de changer de perspective ; voire d'agir sur son contexte), laquelle modification peut être à son tour source de nouvelles interactions, donc représentations et donc de nouveau changements du contexte, etc.

On est donc bien en présence d'un processus en perpétuelle évolution, de par sa nature et d'une multitude de points de vue, en particulier du point de vue du positionnement identitaire. D. Gérin-Lajoie l'identifie à très juste titre comme un phénomène dialectique et en mouvance, sans toutefois, en déclinier les fondements (psychiques). Or, Lev Vygotski semble nous offrir le cadre théorique nécessaire pour expliquer non seulement comment les représentations socioculturelles sont créées chez l'individu, mais aussi pourquoi elles sont en évolution constante. Il s'agit, en effet, d'un rapport dialectique entre le contexte historico-culturel et les représentations culturelles dans la mesure où la création de nouvelles représentations modifie automatiquement le contexte (dont font de fait partie ces mêmes représentations), laquelle modification (du contexte) engendre de nouvelles interactions et donc de nouvelles représentations et *in fine* un changement dans le positionnement identitaire.

Selon nous, ce cadre théorique peut être exploité afin d'expliquer dans quelle mesure dans un cadre scolaire plurilingue et pluriculturel, le contexte historico-culturel des individus peut être influencé par la politique linguistique éducative. Il s'agirait de valider notre hypothèse, à savoir que le positionnement identitaire (des jeunes) peut être perçu comme la synthèse d'un ensemble de représentations socioculturelles, lesquelles résultent à leur tour des interactions engendrées dans un contexte historico-culturel donné, lesquelles « nourrissent » un mécanisme psychologique fondamental que Vygotski appelle « le langage intérieur » et décrit comme un « processus qui va de l'extérieur à

l'intérieur » ou encore un processus de « volatilisation du langage dans la pensée » (Vygotski, 2002, p. 443) qui correspond à un acte de la pensée, c'est-à-dire, la construction des signifiants / significations (concepts) qui, en l'occurrence, se rapportent à la personne, elle-même (lesquels/lesquelles à leur tour n'ont de sens que dans un contexte historico-culturel précis). Autrement dit, il s'agirait d'expliquer finement :

- Le rapport entre ce processus et les interactions de l'individu et plus généralement le rapport entre la pensée, la langue, la culture et le positionnement identitaire dans le cadre théorique précis mis en place par Vygotski, et
- Comment un contexte culturellement riche peut influencer tout ce processus, en engendrant plus de variété identitaire et des rapports identitaires plus complexes, en offrant davantage de leviers (« objets culturels » au sens de Vygotski) pour le développement d'interactions.

6 Mot de la fin

L'« identité européenne » est un phénomène d'une complexité potentiellement insaisissable. Toutefois, il est possible de le mieux comprendre et l'expliquer afin d'essayer d'orienter plus objectivement les politiques linguistiques éducatives. C'est pourquoi, en nous appuyant sur une décennie d'expériences et d'études en contact direct avec ce milieu, nous avons mené cette recherche dans l'espoir qu'elle puisse servir à affiner la politique linguistique éducative des Écoles européennes, et plus généralement les politiques européennes, en offrant un retour objectif sur les résultats de la mise en œuvre des politiques actuelles, lesquelles vont influencer le devenir des générations actuelles et à venir des citoyens de l'Europe.

Références bibliographiques et sites Internet

Ouvrages et articles

ALLAIRE Gratien et FEDIGAN Laurence (1993)

Survivance et assimilation : les deux faces d'une même médaille.

La Revue canadienne de langues vivantes (RCLV) / The Canadian Modern Language Review (CMLR), 49(4), p. 672-686, 1993.

AMIREAULT Valérie et LUSSIER Denise (2008)

Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise.

Langues Sociétés n° 45, Gouvernement du Québec, 2008.

ARBORIO Anne- Marie et FOURNIER Pierre (2010)

L'observation directe.

3^e édition refondue, Armand Colin, Paris, 2010.

ARENDT, H. (1972)

La crise de la culture.

Trad. P. Lévy, Paris: Gallimard, 1972.

BALIBAR Etienne (1994)

Identité culturelle, identité nationale.

In: Quaderni. N. 22, Hiver 1994. *Exclusion-Intégration : la communication interculturelle.* pp. 53-65, 1994.

BARTH Frederick (1969)

Les Groupes Ethniques et Leurs Frontières.

In: in Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenart, (eds.), *Theories de L'ethnicité*, PUF, Paris, 1969, p. 207, 1969.

BEACCO Jean-Claude et BYRAM Michael (2003)

Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe.

De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue.

Strasbourg: Conseil de l'Europe/ Division des Politiques linguistiques, 2003.

BEACCO Jean-Claude et BYRAM Michael (2007a)

Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Version intégrale.

Strasbourg: Conseil de l'Europe/ Division des Politiques linguistiques, 2007.

BEACCO Jean-Claude et BYRAM Michael (2007 b)

Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Version de synthèse.

Strasbourg: Conseil de l'Europe/ Division des Politiques linguistiques, 2007.

BEIRÃO Delfina (1998)

Les Portugais du Luxembourg – Des familles racontent leur vie.

Harmattan, 1998.

BENSE Elisabeth (1981)

Der Einfluss der Zweisprachigkeit auf die Entwicklung der metasprachlichen Fähigkeiten von Kindern. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 20, S.114-138, 1981.

BERG Charles (2007)

The Luxembourg Experience with the Language Policy Profile. Policy Forum. Council of Europe: *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Strasbourg, 7th February, 2007.

BERG Charles et WEIS Christiane (2005)

Sociologie de l'enseignement des langues dans un environnement multilingue.
Rapport national en vue de l'élaboration du profil des politiques linguistiques éducatives luxembourgeoises.
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle et Centre d'études sur la situation des jeunes en Europe. Septembre 2005.

BERG Charles and WEIS Christane (2007)

Changing Language Education for Social Inclusion. International Reading Association and German Association of Reading and Writing. Humboldt University: *Checkpoint Literacy - 15th European Conference on Reading*. Berlin, 5th-8th August, 2007.

BERNARD Roger (1998)

Le Canada français : Entre mythe et utopie.
Ottawa : Éditions Le Nordir, 1998.

BERTAUX Daniel (2006)

Le récit de vie 2 édition L'enquête et ses méthodes
Armand colin, 2006.

BLANCHET Alain et GOTMAN Anne (2010)

L'entretien
2e édition refondue, Armand Colin, Paris, 2010.

BOUCHER Monique (2001)

Enseigner dans une perspective culturelle : dossier.

Vie pédagogique, no 118, p. 18-19, 2001.

BOURDIEU Pierre (1992)

Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques.

Fayard, Paris, 1992.

BOURDIEU Pierre (1993)

La misère du monde.

Seuil, Points, 1993.

BROWN Donald E. (1991)

Human universals.

Philadelphia : Temple University Press, 1991.

BRUNER Jérôme (1996)

L'Education, entrée dans la culture.

Paris : Retz, 1996.

BYRAM Michael, ZARATE Geneviève et NEUNER Gerhard (1997).

La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues.

Strasbourg : Conseil de l'Europe/ Langues Vivantes, 1997.

BYRAM Michael (2006)

Langues et identités.

Strasbourg : Conseil de l'Europe/ Division des Politiques Linguistiques, 2006.

BYRAM Michael (2009)

Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle.

Strasbourg : Conseil de l'Europe/ Division des Politiques Linguistiques, 2009.

CAMILLERI Carmel et al. (2007)

Stratégies identitaires

PUF : Psychologie d'aujourd'hui, Paris, 2007.

Calvet Louis-Jean (1975)

Pour ou contre Saussure : Vers une linguistique sociale,

Paris, Fayard, 1975.

CASTELLOTTI Véronique et MOORE Danièle (2002)

Représentations sociales des langues et enseignements.

Strasbourg : Conseil de l'Europe/ Division des Politiques Linguistiques, 2002.

CAVALLI Marisa (2006)

Aménagement linguistique par l'école au Val d'Aoste : profils identitaires et éducation plurilingue. Institut Régional de Recherche Éducative pour le Val d'Aoste,

Val d'Aoste, Italie, Vol. 34 (1), 2006.

CAVALLI Marisa, COSTE Daniel, CRISAN Alexandru et VAN DE VEN Piet-Hein (2009a)

L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet.

Strasbourg : Conseil de l'Europe/ Division des Politiques Linguistiques, 2009.

CAVALLI Marisa, COSTE Daniel, CRISAN Alexandru et VAN DE VEN Piet-Hein (2009b).

L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet : De quelques conditions de faisabilité d'une éducation plurilingue et interculturelle.

Strasbourg : Conseil de l'Europe/ Division des Politiques Linguistiques, 2009.

CICCHELLI Vincenzo, CICCHELLI Catherine et RAGI Tariq (2004)

Ce que nous savons des jeunes.

Sciences sociales et sociétés PUF, Paris, 2004.

CICCHELLI Vincenzo (2013)

L'autonomie des jeunes Questions politiques et sociologiques sur les mondes étudiants.

Collection : Panorama des savoirs, Editeur : Documentation Française, 2013.

COGHLAN Vickie et THÉRIAULT Joseph Yvon (2002)

L'apprentissage du français en milieu minoritaire. Une revue documentaire.

Ottawa, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM), Université d'Ottawa, 2002.

CORBERA POU Jaume (1993)

Le trilinguisme au Luxembourg.

Language Problems and Language Planning (LPLP), 17/1, p. 55-61, John Benjamins, 1993.

COTTON Penni (2000)

Picture Books Sans Frontières.

London: Trentham, 2000.

COSTE Daniel, MOORE Danièle et ZARATE Geneviève (2009)

Compétence plurilingue et pluriculturelle.

Strasbourg : Conseil de l'Europe/ Division des Politiques Linguistiques.

Division des Politiques linguistiques, Version révisée : Strasbourg, 2009.

DALLEY Phyllis (2007)

Construction identitaire et communication orale.

Rapport annuel 2006-2007 d'une recherche-action pour le compte du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Unité de recherche éducationnelle de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 2007.

DESANTI Raphael et CARDON Philippe (2010)

Initiation à l'enquête sociologique,

Editions ASH, 2010.

DEUTSCH M., et KRAUSS R.-M. (1972)

Les théories en psychologie sociale.

La Haye, Mouton, 1972.

DORAIS Louis-Jacques (2004)

La construction de l'identité

Article paru dans « Discours et constructions identitaires »

Sous la direction de Denise Deshaies et Diane Vincent

Les Presses de l'Université Laval, 2004.

<<http://www.erudit.org/livre/cefan/2004-1/000660co.pdf>>

DIANTEILL Erwan (2012)

La culture et les sciences de l'homme : Un dialogue avec Marshall Sahlins

L'Harmattan, 2012.

ERIKSON Erik (1972)

Adolescence et crise. La quête de l'identité.

Paris, Flammarion, 1972.

FREUD Sigmund (1916)

Introduction à la psychanalyse.

Traduction française, Paris, Payot, 1987.

FULLAN Michael (2001)

The New Meaning of Educational Change.

3rd ed., New York and London: Teachers College Press and Routledge Falmer, 2001.

GALLAND Olivier (2004)

Sociologie de la jeunesse.

Collection : Colin U Editeur : Armand Colin, 2004.

GAUTHIER, C. (1993)

Tranchés de savoir.

Montréal: Logiques, 1993.

GÉRIN-LAJOIE Diane (2001)

Les défis de l'enseignement en milieu minoritaire : le cas de l'Ontario.

Éducation et francophonie, vol. XXIX, no 1, 2001.

<<http://www.acelf.ca/revue/XXIX-1/articles/02-Gerin-Lajoie.html>>

GERIN-LAJOIE Diane (2002a)

Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturel en milieu scolaire francophone en Ontario

Revue des sciences de l'éducation, XXVIII (1), 2002.

GERIN-LAJOIE Diane (2002b)

L'approche ethnographique comme méthodologie de recherche dans l'examen du processus de construction identitaire.

Publié dans le « the Canadian Modern Language Review », Volume 59, N0 1, septembre 2002.

GERIN-LAJOIE Diane (2003)

Parcours identitaires des jeunes francophones en milieu minoritaire.

Sudbury : Éditions Prise de parole, 2003.

GERIN-LAJOIE Diane (2004)

Pratiques langagières à l'école secondaire: le cas des francophones en milieu minoritaire.

Dans R. Delamotte-Legrand (éd.). *Les médiations langagières: Des discours aux acteurs sociaux (Volume II) – Actes du colloque international La Médiation: Marquages en langue et en discours.*

Rouen : Publication de l'Université de Rouen (France), 2004.

GERIN-LAJOIE Diane (2006)

La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste.

Éducation et francophonie, vol. XXXIV (1), 2006.

<<http://www.acelf.ca/c/revue/index.php>>

GILBERT Anne (1999)

Espaces franco-ontariens : essai.

Éditions du Nordir, Université d'Ottawa, Ottawa, 1999.

GOHIER Christine (2002)

La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture.

L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu.

Revue des sciences de l'éducation, numéro thématique, vol. XXVIII, no 1, p. 215-236, 2002.

GOFFMAN Erving (1963)

Stigmate.

Paris, Minuit.1975.

GOULLIER Francis, CAVALLI Marisa, MARADAN Olivier, PEREZ Carmen et THALGOTT Philia. (2006)

Profil de la politique linguistique éducative. Grand-Duché de Luxembourg. Strasbourg et Luxembourg: Conseil de l'Europe – Division des Politiques linguistiques et Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, 2006.

GREFFE Xavier et PFLIEGER Sylvie (2005)

La culture et le développement local.

Organisation de coopération et de développement économiques, OCDE,

Coordination par Antonella Noya, programme LEED de l'OCDE Paris.

OCDE, 213 p, Paris 2005.

GREFFE Xavier et PFLIEGER Sylvie (2009)

La politique culturelle en France.

La documentation Française, Paris, 2009.

GUIMELLI Christian, (1994)

Structures et transformation des représentations sociales.

Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994.

HALPERN Catherine (2009)

Identité(s), L'individu, Le groupe, La société.

Editions : Sciences Humaines.

352 pages - ISBN : 9782912601865, 2009.

HAWKINS Elizabeth (1984)

Awareness of Language. An Introduction.

Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

HELLER Monica (1994)

La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne.

Sociologie et société, 26 (1), 1994.

HERRY Yves, MALTAIS Claire et MOUGEOT Catherine (2008)

Des stratégies efficaces favorisant le développement de la littératie et du concept de soi chez les élèves des cycles primaire et moyen.

Rapport de recherche pour le compte du Secrétariat de la littératie et de la numératie.

Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 2008.

JODELET Denise (1989)

Les représentations sociales.

Paris : PUF, 1989.

JUTEAU Danielle (1999)

L'ethnicité et ses frontières.

Les Presses de L'Université de Montréal, Montréal, 1999.

KANOUTÉ Fasal (2003a)

Pédagogie interculturelle : une invitation à la réflexion.

Communication dans le cadre du 56e congrès de l'ACELF,

L'école de langue française - un plus pour la vie, Toronto, Ontario, 2-4 octobre, 2003.

KAUFMANN Jean- Claude (2004)

L'invitation de soi.

Une théorie de l'identité, Armand Colin, Paris, 2004.

KAUFMANN Jean- Claude (2008)

L'entretien compréhensif

Edition refondue Armand Colin, Paris, 2008.

KNEIP N. (2005b)

Sprachkenntnisse und Sprachförderung bei 3-jährigen Kindern. Eine exploratorische Studie des Benjamin-Instituts. Luxemburg: Kneip, N. (unveröffentlichtes Dokument), 2005.

L'ECUYER Rodrigue (1987)

L'analyse de contenu : notion et étapes, dans *Les méthodes de la recherche qualitative*, éd. Deslauriers, J.-P., Presses de l'Université du Québec, 1987.

LANDRY Réjean (2000)

L'analyse de contenu, dans *Recherche Sociale : De la problématique à la collecte des données*, ed. Gauthier, B., Presses de l'Université du Québec, 2000.

LANDRY Rodrigue et ALLARD Réal (1990)

Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique.

Revue canadienne des langues vivantes, vol. 46, no 3, 1990.

LANDRY Rodrigue et ROUSSELLE Serge (2003)

Éducation et droits collectifs : au-delà de l'article 23 de la Charte.

Moncton, Nouveau-Brunswick, Éditions de la francophonie, 2003.

LEGENDRE Renald (1995)

Entre l'angoisse et le rêve.

Coll. « Le défi éducatif », Montréal, 1995.

LEGENDRE Renald (2000)

Dictionnaire actuel de l'éducation.

Montréal, Éditions Guérin, Paris, Éditions Eska, 2000.

LEVI-STRAUSS Claude (2010)

L'identité.

PUF, Paris, p. 332, 2010.

LIPIANSKY E. M. et al. (2007)

Stratégies identitaires

Publié dans CAMILLERI, Carmel et al.,

PUF : Psychologie d'aujourd'hui, Paris, 2007.

LOCKE John (2001)

Essai sur l'entendement humain.

Livres I et II, traduit par J.-M Vienne, Librairie Philosophique J.VRIN, Volume I, France, 2001.

LUSSIER Denise (1997)

Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langue.

Revue de didactologie des langues- cultures, p. 231-246, 1997.

LUSSIER Denise (2004)

Une approche de compétence de communication interculturelle : un nouveau défi en enseignement des langues.

Erudit, Québec français, n° 132, p. 60-61, 2004.

<<http://id.erudit.org/iderudit/55647ac>>

LUSSIER Denise (2005)

Language, Thought and Culture: The Basis for Intercultural Competence and the Need for a Conceptual Framework to Guide Educational Training and Teachers' Practices.

Conférence annuelle de l'American Educational Research Association (AERA),

Montréal, 11-15 avril, 2005.

LUSSIER Denise (2006)

Intégration de développement d'une «compétence interculturelle » en éducation : un enjeu majeur de la mondialisation.

Colloque international de l'année francophonie internationale, Alexandrie, Egypte, 2006.

LUSSIER Denise (2007)

Les compétences interculturelles : Un référentiel en enseignement et en évaluation.

Colloque ALTE/CIEP, Paris, avril 2007.

LUSSIER Denise (2008)

Enseigner « la compétence de communication interculturelle » : une réalité à explorer

Revue Vie pédagogique, Dossier Ouvrir à la culture, n° 149, décembre 2008.

MAURER-HETTO M.-P., BAMBERG M. et KERGER L. (1993)

Die Luxemburgisch-Kenntnisse portugiesischer Kinder im schulischen Kontext. Eine explorative Untersuchung in der Vorschule und im ersten Schuljahr.

Walferdange, Luxembourg, ISERP, 1993.

MEAD George-Herbert (1934)

Mind, self and society

Chicago, Chicago University Press, 1934.

Trad. franç., L'esprit, le soi et la société. Paris, PUF, 1963.

MOORE Danielle. (2006)

Plurilinguismes et école.

Coll. LAL, Didier, 2006.

MOSCOVICI Serge (1961)

La psychanalyse, son image, son public.

Paris : PUF, 1961.

MUCCHIELLI Roger. (1979)

L'analyse de contenu des documents et des communications.

3e édition révisée, Paris : Editions ESF, p. 10, 1979.

PAIEMENT Lise (2009)

Introduction au modèle de la pédagogie culturelle.

La Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO), 2009.

PAIEMENT Lise (2013)

Une goutte d'eau à la fois – Vers un modèle pédagogique de responsabilisation et de leadership culturel en milieu minoritaire.

Éditions David, 462 pages, ISBN : 978-2-89597-276-1, Avril 2013.

PERRENOUD Philippe (1999)

Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs.

In Lurin, J. et Nidegger, C. (eds.) *Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement*. Genève: Service de la recherche en éducation, pp. 88-103, 1999.

PERRENOUD Philippe (2003a)

Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire.

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.

Université de Montréal: *La profession enseignante au temps des réformes*.

Montréal, 19-21 novembre, 2003.

PERRENOUD Philippe (2003b)

Peut-on réformer le système scolaire?

GIRSEF – Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation, Université de Louvain: *L'école, six ans après le décret «missions»: regards du GIRSEF*. Louvain-la-Neuve, 28 novembre 2003.

PIERROT Alain (2002)

Grammaire française de l'intégration, ou, jeux de langage et mythologie,

Fabert, collection : Éducation et sciences, 2002.

PIKE Graham et SELBY David (1990)

Global teacher, Global learner.

Hodder and Stoughton, Toronto, 1990.

PLATON (1998)

Le Banquet.

Gallimard, Folio Essais, N 83, 1988.

POIRIER J, CLAPIER-VALLADON et RAYBAUT P. (1983)

Les récits de vie Théorie et pratique

PUF le sociologue, 1983.

RICOEUR Paul. (1990)

Soi-même comme un autre,

Paris, Editions du Seuil, 1990.

ROBERT A. D. et BOUILLAGUET A. (2007)

L'analyse de contenu.

Que sais-je n° 3271 (3ième édition mise à jour) – PUF, 2007.

ROCHER Française et ROCHER Guy (1991)

La culture québécoise en devenir : les défis du pluralisme.

Dans F. Quellet et M. Pagé (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun* (p. 43-77).

Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 1991.

ROTH Hans-Joachim (2002)

Die Ausgangssprachen mehrsprachiger Kinder berücksichtigen.

In Pfitzner, T. (Hrsg.) *Alphabetisierung und Sprachenlernen.*

Stuttgart: Klett, pp.121-145, 2002.

ROUET Gilles et GURA Radovan (2012)

Expressions culturelles et identités européennes.

Collection, identité et cultures en Europe, Bruylant, Bruxelles, 2012.

SABTIER Cécile (2006)

Figures identitaires d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France.

Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada.

Dans Gérin-Lajoie (2006).

SARASON S. B. (1990)

The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Course Before It's Too Late?

San Francisco: Jossey Bass Wiley, 1990.

SARASON S.B. (1996)

Revisiting the Culture of the School and the Problem of Change.

New York: Teachers College Press, 1996.

SARASON S.B. (1998)

Political Leadership and Educational Failure.

San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

SAVVIDES Nicola (2006)

Developing a European Identity: A Case study of the European School at Culham.

Comparative Education, Vol. 42, N0. 1, special Issue (31): European Union Education and Training Policy, pp. 113-129.

Published by: Taylor& Francis, Ltd, 2006.

SCHLECHTY P. (2005)

Creating the Capacity to Support Innovations.

Louisville: Schlechty Center for Leadership in School Reform, 2005.

<<http://www.schlechtycenter.org/psc/papers.asp>>

SHAHABI Shafagh (2008)

La place du processus de construction identitaire dans le plan d'action du gouvernement luxembourgeois pour le réajustement de l'enseignement des langues – La spécificité portugaise,

Sous la direction de Diane Gérin- Lajoie et André Robert, nov. 2008.

<http://www.univ-rouen.fr/civiic/memoires_DEA/textes/T_SHAHABI.pdf>

SIMARD Denis (2001)

L'approche par compétences. Marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement ?

Vie pédagogique, no 118, p. 19-23, 2001.

SIMARD Denis (2002)

Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement.

Revue des sciences de l'éducation, numéro thématique, vol. XXVIII, no 1, p. 63-82, 2002.

SIMARD Denis (2002b)

Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement ?

Revue Vie Pédagogique, N. 124, Septembre-Octobre 2002.

SINGLY de François et COMMAILLE Jacques (1997)

La question familiale en Europe.

Harmattan, Logiques sociales, 1997.

SINGLY de François (2010)

Comment aider l'enfant à devenir lui-même ?

Pluriel, 2010.

STEELE Ross et SUOZZO Andrew (1994)

Teaching French Culture,

Lincolnwood II, National Textbook, 1994.

TAP Pierre (2009)

Marquer sa différence, publié dans HALPERN, Catherine (2009).

Identité(s), L'individu, Le groupe, La société.

Sciences Humaines, 2009.

THAMIN Nathalie (2007)

Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité.

Thèse de Doctorat de Sciences du Langage, Sociolinguistique et Didactique des Langues, Université Stendhal – Grenoble III, UFR Sciences du Langage - Laboratoire LIDILEM – EA 609, Ecole doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines
Sous la Direction de Jacqueline BILLIEZ, 2007.

VAN DEN BERGHE (1978)

Race and Racism: A Comparative Perspective.

2^e éd., New York, John Wiley and Sons, 1978.

VAN DIJK Management Consultants (2008)

Analyse des parcours universitaire et professionnel des diplômés des écoles européennes.

Université de Liège, Département thématique B : Politique structurelles et de cohésion, culture et éducation. Publiée par le Parlement européen, collection et n° de collection PE 408.949 – 0, Bruxelles (BE), 2008.

VERHOEVEN Marie (2006)

Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : vers un renouvellement des figures de la reproduction culturelle.

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, 2006.

VERMÈS Geneviève (1996)

À quoi sert l'apprentissage d'une langue minoritaire à l'école ?

Dans *L'enfant bilingue dans son environnement*, 10e colloque de la Fédération pour les langues régionales dans l'enseignement public (FLAREP), 1996.

VINSONNEAU Geneviève (2002)

L'identité culturelle.

Paris : Armand colin, 2002.

VINSONNEAU Geneviève (2005)

Contextes pluriculturels et identités.

France, SIDES, 2005.

VYGOTSKI Lev (2002)

Pensée et Langage (traduction Françoise Sève).

Edition La Dispute, 2002.

WEBER Max (1971)

Economie et société, vol.I., Paris, Plon, Julien Freund et al., traduction de Wirtschaft und Gesellschaft, Grundriss der verstehenden Soziologie, quatrième édition allemande, J. Winckelmann (éd.), Tübingen, J.C. B. Mohr (P.Siebeck) 1956.

WEIS Charles (2007)

Fostering Social Inclusion Through a Change of Language Education Policies.
In Colley, H., Hoskins, B., Parveva, T. and Boetzelen, P. (eds.) *Social inclusion for young people: breaking down the barriers*. Strasbourg: Council of Europe, 2007.

ZAKHARTCHOUK, J-M. (1999)

L'enseignant, un passeur culturel.
Paris, éd, ESF, 1999.

Documents institutionnels

ACELF (2006)

Pour ouvrir un dialogue et élaborer ensemble notre vision.
ASSOCIATION CANADIENNE D'EDUCATION DE LANGUE FRANCAISE.
Cadre d'orientation en construction identitaire
ACELF, Québec, 2006.

CONSEIL DE L'EUROPE (2000)

Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.
Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2000.

CONSEIL DE L'EUROPE (2004)

50 ans de la Convention culturelle européenne

<http://www.coe.int/t/dg4/CulturalConvention/Source/Bilan50_FR.pdf>

CONSEIL DE L'EUROPE (2005)

Grand-Duché de Luxembourg – Profil des politiques linguistiques éducatives,
Rapport du Groupe d'Experts, Division des Politiques linguistiques Strasbourg,
Conseil de l'Europe, 2005.

CONEIL DE L'EUROPE (2008)

Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égale dignité ».
Ministres des affaires Etrangères du Conseil de l'Europe, Strasbourg, mai 2008.

ÉCOLE EUROPOENNE LUXEMBOURG (2008)

Projet d'école pluriannuel 2009-2012, Luxembourg, 2008.

FCFA (2004)

Profils des communautés francophones et acadiennes du Canada,
2e édition, Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada, 2004.
<<http://www.fcfa.ca/>>

FOUCHER Pierre (2000)

Les droits scolaires des minorités linguistiques : le système judiciaire et le système scolaire. Dans *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et prospectives*. Moncton (NB), Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE), Université de Moncton, 2000.
<www.acelf.ca/publi/crde>

FRENETTE Yves (2003)

L'identité des jeunes francophones de l'Ontario et les programmes-cadres d'études sociales, d'histoire et de géographie, et d'études canadiennes et mondiales.

Étude pour le compte de la Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française, Toronto, ministère de l'Éducation, 2003.

GOVERNEMENT DE L'ONTARIO (1990)

Loi sur l'éducation, 1990, art. 1(4) et 1(4.1).

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2003)

Programme de formation de l'école québécoise - Enseignement secondaire premier cycle. Décroche tes rêves. Québec, ministère de l'Éducation <www.gouv.qc.ca>.

MENFP (2007)

Plan d'action pour le réajustement de l'enseignement des langues.

Ministre de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle de Grand-Duché du Luxembourg, 15 mars 2007.

MENFP-2 (2008)

Les chiffres clés de l'Éducation nationale - Statistiques et indicateurs, année scolaire 2006/2007.

Ministre de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle de Grand-Duché du Luxembourg, mai 2008, ISBN : 978-2-87995-966-5.

MINISTERE DE L'EDUCATION DE L'ONTARIO (2004)

La politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française.

<<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.html>>

MINISTERE DE L'EDUCATION DE L'ONTARIO (2009)

Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario. Cadre d'orientation et d'intervention.

<<http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourlaFrancophonie2009.pdf>>

TONNAR-MEYER C., UNSEN M. et VALLADO D. (2005)

Étude sur l'apport des cours de/en langue maternelle à la réussite scolaire des élèves portugais – Enquête auprès des élèves de nationalité portugaise âgés de 15 ans – Résultats et Analyse,

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation Professionnelle, Luxembourg, 2005.

SCHOLA EUROPEA (2005)

Panorama.

Theme : Language education, Numéro : 231

L'école européenne : Une expérience Unique- à huis clos...

Mlle Julia Galaski, p.40.

UNESCO (2001)

Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle.

Adoptée par la 31e session de la Conférence générale de l'UNESCO, 2 nov. 2001.

Paris, UNESCO. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>>.

Sites Internet

APEEE (2013)

Association de Parents d'Élèves de l'École Européenne de Luxembourg,
<<http://www.apeee.lu>>

KANOUTÉ Fasal (2003b)

L'interculturel en classe.

<<http://www.meq.gouv.qc.ca/dscc/Colloque/conferences/atelierB-9.pdf>>

LAFRANCHI Andrea et PERREGAUX Christiane (2000)

Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles.
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Berne.

<http://edkwww.unibe.ch/PDF_Downloads/Dossiers/D60.pdf>

SCHOLA EUROPEA (2009)

Site web officiel des Écoles européennes,
<<http://www.eursec.eu/index.php?id=132>>

STATEC (2007)

Luxembourg en chiffres.

<<http://www.statistiques.public.lu/fr/publications/horizontales/luxChiffresFR/luxChiffresFR.pdf>>

STATISTIQUE CANADA (2006)

Recensement de la population de 2006.

Produit no 97-555-XCB2006019 au catalogue de Statistique Canada.

<<http://www.statcan.ca/>>

Annexes

1 **Annexe I** : Présentation des euroélèves interviewés

Notre recherche ethnosociologique comprend des entretiens biographiques avec une vingtaine d'euroélèves. Ces entretiens font appel à la fois à la technique du récit de vie et à celle de l'entretien de recherche semi-dirigé.

Les euroélèves interviewés, tous faisant partie de la section française, peuvent être classés en deux groupes, en fonction de leur voyage culturel (Berlin ou Culham) :

1. Un premier groupe de quinze euroélèves ayant fait partie du voyage de Culham, dont treize étaient alors (lors des entretiens en 2011) en sixième année secondaire et deux en cinquième année secondaire pour cause de redoublement.
2. Un deuxième groupe composé de cinq euroélèves ayant fait partie du voyage de Berlin, qui étaient alors en cinquième année du cycle secondaire.

1.1 **Sabine**

Sabine a 17 ans. Elle est née au Luxembourg. Son père est d'origine portugaise et sa mère française. Elle a une grande sœur.

1.1.1 **Parcours des parents**

1.1.1.1 Installation au Luxembourg

Pour ce qui concerne les motifs de leur résidence au Luxembourg, Sabine affirme :

Et donc après mes parents se sont rencontrés à l'Université. Et... mon père a donc travaillé après XXX donc ils ont emménagé en Suisse, où il y a ma sœur qui est née en Suisse. Et après comme cela ne leur plaisait pas, ils ont déménagé au Luxembourg pendant que ma mère était enceinte, et c'est pour ça que je suis née ici. (Sabine)

Les parents de Sabine travaillent pour les institutions européennes. Sa mère au Parlement Européen et son père à la Cour des Comptes.

1.1.1.2 Relation avec les luxembourgeois

Selon Sabine, l'adaptation au cadre luxembourgeois était plutôt facile :

Mes parents ils me disent qu'ils aiment beaucoup les luxembourgeois. Parce qu'ils acceptent facilement. Et puis comme ils travaillent dans une institution, c'est aussi euh..... Ils ont plusieurs langues et il y a aussi pleins de portugais, donc ils se retrouvent entre portugais, tout comme il y a pleins de français, donc ils peuvent se retrouver entre français. Donc... il y a pas de mal à s'adapter, et comme tout le monde parle au moins trois langues, pour le... pour aller au marché et tout ça... (Sabine)

Les parents de Sabine ne parlent pas le luxembourgeois.

1.1.2 Carte linguistique

Sabine montre un parcours linguistique original. A la crèche de l'école européenne, elle a été en section allemande. Ensuite, lorsqu'elle va à l'école maternelle, elle change de section et va en section française et, pendant l'après-midi à la garderie, en section allemande. Elle affirme : « Donc en fait, après je connaissais bien les deux langues ».

Ensuite, à partir de l'école primaire, elle choisit la section française. La langue à la maison est aussi le français.

- Section linguistique : La section française - Bon niveau
- L2 : Allemand - Bon niveau
- L3 : Anglais - Bon niveau
- L4 : Portugais appris d'abord à l'extérieur de l'école, à l'âge de 6 ans et ensuite pendant deux ans à l'école. Elle n'a pas beaucoup d'occasion de pratiquer le portugais. Même avec ses grands parents, elle parle en français.
- Luxembourgeois : Elle vient de commencer à apprendre.
- Sa préférence au niveau des langues : d'abord, le français ensuite l'anglais.

1.2 Céline

Céline a 16 ans. Elle est née au Luxembourg. Ses parents sont d'origine française. Ils viennent de Strasbourg. Elle a deux sœurs de 12 et 23 ans.

1.2.1 *Parcours des parents*

Ils travaillent pour les institutions européennes : sa mère à la Cour de Justice Européenne et son père à la Commission Européenne. Ils se sont installés au Luxembourg avant la naissance de Céline. Elle est à l'École européenne depuis l'école maternelle. Ils vont régulièrement à Strasbourg pour visiter leur famille.

1.2.1.1 Installation au Luxembourg

Avec le temps, les parents comprennent le luxembourgeois mais ils ne le parlent pas.

1.2.1.2 Relation avec les luxembourgeois

Elle n'a pas d'amis luxembourgeois. Ses parents n'ont pas de relation avec des luxembourgeois. Leurs amis sont français et belges.

1.2.2 *Carte linguistique*

Section linguistique : Française

L2 : Anglais

L3 : Allemand - Selon Céline, l'allemand est une langue difficile et elle n'a pas un bon niveau en allemand.

L4 : Italien - Céline l'a arrêté après deux ans et pense d'avoir appris beaucoup de langues.

Céline ne parle pas le luxembourgeois.

1.3 Amandine

Amandine a 17 ans. Elle est née au Luxembourg. Son père est d'origine française et sa mère d'origine espagnole. Elle est fille unique. Elle est scolarisée à l'Ecole européenne depuis l'école maternelle. Elle connaissait bien une grande partie de ses camarades de classe depuis l'école maternelle. Toutefois, elle a redoublé en cinquième année du cycle secondaire et de ce fait, elle se trouve cette année dans une classe différente.

1.3.1 *Parcours des parents*

1.3.1.1 Installation au Luxembourg

La mère d'Amandine est venue de Madrid au Luxembourg pour travailler au Parlement Européen. Elle s'est ensuite mariée avec le père d'Amandine. Après. Ses parents se sont séparés et le père d'Amandine réside à présent à Metz. Sa mère parle l'anglais, le français et l'espagnol. Amandine parle l'espagnol avec sa mère et le français avec son père.

1.3.1.2 Relation avec les luxembourgeois

Elle a quelques amis luxembourgeois avec qui elle communique en français. Sa mère n'a aucune relation avec les luxembourgeois. Dans le cadre des activités extrascolaires, elle suit un cours de danse en ville mais elle y va avec une amie de l'école et elle ne parle pas avec les luxembourgeois pendant ce cours.

1.3.2 *Carte linguistique*

Section linguistique : Française

L2 : Anglais - Un bon niveau, mais avec un peu d'accent, comme elle l'affirme.

L3 : Espagnol

L4 : Allemand - Elle l'a commencé cette année. « Je ne suis pas très douée », elle l'affirme, en ajoutant :

C'est une langue très difficile. Si je recommençai quand j'étais petite, je pense que, comme l'anglais, l'anglais c'est... C'est maintenant, c'est automatique, mais l'allemand c'est autre chose. (Amandine)

Amandine ne parle pas le luxembourgeois.

1.4 Mathilde

Mathilde a 16 ans. Elle est née à Paris. Ses parents habitaient déjà au Luxembourg quand elle est née. Son père est breton et sa mère est parisienne. Elle est scolarisée à l'Ecole européenne depuis la crèche.

1.4.1 *Parcours des parents*

1.4.1.1 Installation au Luxembourg

Les parents de Mathilde sont venus au Luxembourg pour travailler pour les institutions européennes. Ils ne parlent pas le luxembourgeois. Son père parle l'anglais, le français et l'allemand. Sa mère parle l'anglais, le français et un peu l'espagnol.

1.4.1.2 Relation avec les luxembourgeois

La famille de Mathilde a quelques relations avec les voisins et amis Luxembourgeois, mais ils parlent avec eux en français « parce que les Luxembourgeois parlent le français ».

1.4.2 *Carte linguistique*

Section linguistique : Française

L2 : Anglais - Bon niveau. Amandine suit des stages en Angleterre pendant les vacances. De plus, elle a des cours privés à domicile. Elle ajoute :

En fait, parce que j'ai eu du mal euh... avec l'anglais, en primaire. Et quand je suis arrivée au secondaire c'était <pas différent> donc j'ai eu du mal, beaucoup de mal et comme dans les classes il y avait des, des... Par exemple des Danois enfin des... Des

pays du nord qui parlent très bien anglais et ben moi comme Française j'avais du mal. Parce que les Français, ils sont très très proche du nul, donc j'avais beaucoup de mal. Et ben j'ai, j'ai suivi des cours et je continue en fait puisque ça m'aide... (Mathilde)

L3 : Espagnol - Elle a fait quatre ans à l'Ecole et ensuite, comme elle a eu beaucoup de matières à étudier, elle a dû l'arrêter (son L3). Actuellement, elle le continue via des cours privés à domicile. Elle aime cette langue et affirme : « c'est une jolie langue ».

Mathilde ne connaît que quelques mots en luxembourgeois comme bonjour, au revoir, merci...

1.5 Caroline

Caroline a 16 ans. Elle est née à Paris. Son père est franco-belge et sa mère est française. Elle a eu 2 ans quand ses parents se sont installés au Luxembourg. Elle a deux frères. Elle a intégré l'Ecole européenne à partir du cycle secondaire. Elle a fait l'école maternelle luxembourgeoise et l'école primaire française de Walferdange.

1.5.1 *Parcours des parents*

1.5.1.1 Installation au Luxembourg

Le père de Caroline est venu au Luxembourg pour y travailler. Ensuite, c'est sa mère qui a trouvé un travail à la Commission Européenne. Son père parle l'anglais, le français et l'allemand et sa mère parle également les mêmes langues. Ses parents ne parlent pas luxembourgeois. Sa mère comprend un peu grâce à ses connaissances en allemand.

1.5.1.2 Relation avec les luxembourgeois

Caroline n'a pas d'amis luxembourgeois. Sa famille n'a pas de relation avec des luxembourgeois parce que personne dans sa famille ne parle le luxembourgeois. Leurs amis sont plutôt français ou anglais.

1.5.2 *Catre linguistique*

Section linguistique : Française

L2 : Anglais - un bon niveau

L3 : Espagnol - un bon niveau.

Caroline était pendant deux ans à l'école maternelle luxembourgeoise où elle parlait le luxembourgeois. Mais, avec le temps, elle pense l'avoir oublié.

1.6 Sylvie

Sylvie a 17 ans. Elle est née au Luxembourg. Ses parents sont d'origine française. Son père vient de la Lorraine et sa mère de la Champagne. Elle a deux frères de 19 ans et 14 ans. Elle est à l'Ecole européenne depuis la crèche.

1.6.1 *Parcours des parents*

1.6.1.1 Installation au Luxembourg

Les parents de Sylvie ont étudié en France. D'abord, ils sont partis aux USA pour travailler. Ensuite, ils sont venus au Luxembourg, également pour travailler. Sylvie connaît une partie des euroélèves de sa classe depuis son enfance. Son père parle beaucoup de langues parce qu'il voyage beaucoup : français, anglais, espagnol, portugais. Il a même commencé à apprendre le chinois parce que.... Et là, il apprend le russe. Sa mère parle le français, l'anglais, l'espagnol.

1.6.1.2 Relation avec les luxembourgeois

Sylvie n'a pas d'amis luxembourgeois. Elle fait le théâtre au Conservatoire de Luxembourg, mais le cours est dispensé en français. Elle ne parle pas avec les élèves luxembourgeois. Les amis de ses parents sont plutôt français, anglais et belges.

1.6.2 Carte linguistique

Section linguistique : Français

L2 : Anglais - Bon niveau

L3 : Espagnol - Bon niveau car elle avait une nourrice espagnole quand elle était petite et ensuite, elle a continué à l'école.

1.7 Louis

Louis a 17 ans. Il est né à Bruxelles. Ses parents viennent de la Wallonie. Il est enfant unique. Il est arrivé au Luxembourg à l'âge de 8 ans, alors qu'il était en troisième année primaire.

1.7.1 Parcours des parents

1.7.1.1 Installation au Luxembourg

Le père de Louis est venu pour travailler à la Commission Européenne. Sa mère est femme au foyer. Son père parle l'anglais, le français et un peu l'allemand. Sa mère parle le français, un peu l'anglais et le luxembourgeois.

Quand sa famille est venue au Luxembourg, ils se sont installés dans un village. Par rapport à Bruxelles, c'était pour lui très différent. Il vivait au centre de Bruxelles.

1.7.1.2 Relation avec les luxembourgeois

Louis n'a pas de contact avec des luxembourgeois. Ses amis sont de l'Ecole européenne et de l'école française de Vauban.

1.7.2 Carte linguistique

L2 : Anglais - Assez bien

L3 : Louis a commencé par l'allemand. Il a fait l'allemand pendant trois ans. Ensuite, il a changé pour l'espagnol. Il a fait l'espagnol pendant deux ans. Pour le moment, il n'a pas de L3. Il a préféré choisir d'autres matières.

Niveau allemand : Il a perdu, parce qu'il n'a pas d'occasion pour pratiquer cette langue.

Niveau espagnol : Plus de familiarité avec cette langue (par rapport à l'allemand). Il le comprend. Pour parler, il s'en sort.

1.8 Pierre

Pierre a 17 ans. Il est né à Bruxelles. Son père est français et sa mère est luxembourgeoise, d'origine italienne. Il a deux sœurs et deux frères.

1.8.1 *Parcours des parents*

1.8.1.1 Installation au Luxembourg

Le père de Pierre travaillait d'abord pour la Commission Européenne et ensuite à la Cour de Justice. Sa mère a également travaillé à la Cour de Justice. Sur une période d'environ 15 ans au Luxembourg, ils ont vécu 3 ans à Bruxelles. Son père parle le français, l'allemand, l'anglais, l'italien, le luxembourgeois et un peu d'espagnol. Il a commencé aussi à apprendre le polonais Sa mère parle le français, l'allemand, le luxembourgeois, l'italien et un peu d'anglais. La langue à la maison est le français. Mais, pendant les vacances en Italie, sa mère parle l'italien avec son père.

1.8.1.2 Relation avec les luxembourgeois

Pierre fait du foot et, à cette occasion, a eu des contacts avec des enfants luxembourgeois. Il parle le luxembourgeois. Sa mère a des amis luxembourgeois avec qui elle parle en français. Avec leurs voisins luxembourgeois aussi la famille parle en français.

1.8.2 Catre linguistique

L2 : Allemand - il fait l'allemand approfondi et il a un bon niveau.

L3 : Anglais

L4 : Espagnol - il pense que pendant les cours les euroélèves ne pratiquent pas assez cette langue.

Il se débrouille en luxembourgeois. Avec sa famille italienne, il est aussi capable de communiquer en italien.

1.9 Catherine

Catherine a 17 ans. Elle est née en Belgique. Son père est belge et sa mère est espagnole. Elle est venue au Luxembourg, il y a six ans. Elle a intégré l'Ecole européenne à partir du cycle secondaire. Elle a une sœur de 13 ans et un frère 19 ans.

1.9.1 Parcours des parents

1.9.1.1 Installation au Luxembourg

La famille de Catherine est venue s'installer au Luxembourg pour le travail de sa mère. Elle travaille à la Banque Européenne d'Investissement. Avec ses parents, Catherine parle en français. Mais, avec sa grand-mère, elle parle en espagnol. L'adaptation à l'école était difficile pour Catherine. Elle venait de la Belgique où elle était scolarisée dans une petite école. Mais, ici, elle devait s'adapter à une grande école. De plus, elle pense que le système de l'École européenne est plus difficile. Elle observe :

J'ai eu du mal mais euh... Enfin... Une fois qu'on se met dedans, ça a été plus facile,...

(Catherine)

Leur adaptation au Luxembourg s'est bien passée. En Belgique, ils habitaient dans un village, tandis qu'au Luxembourg, ils se sont installés en ville. Elle affirme :

Mais bon maintenant, on est tous content quand on en parle, on est vraiment tous contents d'avoir pris cette décision et tout, c'est un bon choix...

Ils vont aussi assez souvent en Belgique pour voir la famille.

1.9.1.2 Relation avec les luxembourgeois

La famille de Catherine n'a aucune relation avec des luxembourgeois. Ses parents ont des relations avec des collègues du travail et des amis belges.

1.9.2 Carte linguistique

L2 : Anglais - un bon niveau

L3 : Espagnol - un bon niveau. Catherine se dit contente de pouvoir le parler avec la famille de sa mère.

Quand elle était à l'école en Belgique, Catherine apprenait le néerlandais. Mais, comme elle ne le pratique pas, elle l'a oublié.

1.10 René

René a 17 ans. Il est né en France, en région parisienne. Ses parents sont français d'origine iranienne. Il a un frère de 18 ans.

1.10.1 Parcours des parents

1.10.1.1 Installation au Luxembourg

Les parents de René sont venus au Luxembourg pour le travail de son père à l'Université de Luxembourg. Il a fait sa quatrième année primaire à l'école française de Walferdange, avant d'intégrer l'École européenne en cinquième année du cycle primaire. Son père parle le français, l'anglais et le persan. Sa mère parle le français et le persan et un peu l'anglais. Leur adaptation au Luxembourg s'est bien passée pour lui et sa famille, selon René.

1.10.1.2 Relation avec les luxembourgeois

René a des amis luxembourgeois avec qui il parle en français. Ses parents ont aussi quelques amis luxembourgeois.

1.10.2 Carte linguistique

L2 : Allemand - un bon niveau

L3 : Anglais - un bon niveau

Il connaît également le persan (farsi) et comprend aussi le luxembourgeois.

1.11 Véronique

Véronique a 17 ans. Elle est née en Angleterre. Son père est allemand et sa mère française. Elle a trois frères. Elle a fait la première et la deuxième année du cycle primaire à l'École européenne de Frankfurt et ensuite à celle de Luxembourg. L'année du troisième secondaire, elle a retourné pour un an à l'Ecole européenne de Frankfurt pour parfaire son allemand.

1.11.1 Parcours des parents

1.11.1.1 Installation au Luxembourg

Les parents de Véronique ont eu une mobilité professionnelle assez excessive, selon elle. Ils ont souvent changé de pays pour leurs études et travail. Ils ont vécu en Angleterre, en Allemagne, au Belgique et au Luxembourg. Ils résident maintenant depuis huit ans au Luxembourg. Ses parents parlent le français, l'anglais, l'allemand et un peu le luxembourgeois. Son père est avocat à la Banque Européenne. Sa mère est femme au foyer.

Pour elle l'adaptation a été difficile. Elle a de bons amis en Allemagne. Elle devait alors s'adapter à la nouvelle vie, ici. Mais avec le temps, elle s'est fait des connaissances.

1.11.1.2 Relation avec les luxembourgeois

Véronique a des amis luxembourgeois en lien avec ses activités en dehors de l'école. Par exemple, au Conservatoire de musique de la ville de Luxembourg. Sa mère a des connaissances. Elle connaît le quartier.

1.11.2 *Catre linguistique*

L2 : Allemand

L3 : Anglais

L4 : Latin

Depuis toujours, son père lui parle en allemand et sa mère en français. Mais, parler tous ensemble en famille, c'est bizarre pour elle ... sauf dans le cas d'une obligation comme lorsqu'il y a quelqu'un qui ne parle pas le français.

1.12 Marc

Marc a 17 ans. Il est né au Luxembourg. Ses parents sont d'origine française. Elle a une petite sœur de 12 ans.

1.12.1 *Parcours des parents*

1.12.1.1 Installation au Luxembourg

La mère de Marc a passé un concours. Elle a été admise et a commencé son travail au Parlement Européen. Son père travaillait alors en France, mais à présent au Luxembourg.

1.12.1.2 Relation avec les luxembourgeois

Marc a des amis luxembourgeois avec qui il communique en français. Sinon, sa famille n'a aucune relation avec des luxembourgeois. Ses parents ont des amis plutôt français et belges.

1.12.2 Parcours linguistique

Section linguistique : Française

L2 : Anglais - un bon niveau

L3 : Espagnol : Il l'a arrêté

A propos du luxembourgeois, Marc dit :

Voilà, j'ai, je vais avoir 17 ans cette année et donc ça fait 17 ans que je suis au Luxembourg mais je ne parle pas un mot de luxembourgeois. (Marc)

1.13 Gérard

Gérard a 17 ans. Il est né au Luxembourg. Son père est chilien et sa mère est luxembourgeoise. Il se définit comme suit : « je suis demi-chilien et demi-luxembourgeois ». Gérard a trois frères et une sœur.

1.13.1 Parcours des parents

1.13.1.1 Installation au Luxembourg

Le père de Gérard parle l'espagnol, le français, l'allemand, le luxembourgeois, l'italien, un peu de portugais et un peu d'anglais. Sa mère parle le français, l'allemand, le luxembourgeois, l'anglais et l'espagnol. Son père parle avec lui en espagnol, sa mère en français. Il n'a pas appris le luxembourgeois de sa mère, mais de ses amis. Sa mère trouve plus important d'apprendre le français que le luxembourgeois. Toutefois, sa mère parle en luxembourgeois avec sa famille (sa mère et sa sœur).

1.13.1.2 Relation avec des luxembourgeois

La mère de Gérard est luxembourgeoise. Il observe :

Avec ma grand-mère, luxembourgeois. Avec mon oncle, c'est à dire le mari de la sœur de ma mère, l'anglais. Parce qu'il est suédois. Et avec ma tante et... Avec ma cousine aussi, le français. (Gérard)

1.13.2 Carte linguistique

Section linguistique : Française

L2 : Allemand - un bon niveau

L3 : espagnol

L4: Anglais – il observe :

Je savais déjà le parler avant. Du fait que je suis à l'école européenne, parce que j'ai beaucoup d'amis, euh...Anglais et... Slovaques et tout ça. Ils devaient me parler en anglais. Et aussi du fait que XXX que c'était plutôt des anglais de l'école européenne, donc j'ai appris à parler l'anglais là. (Gérard)

Gérard compte permuter son L3 et L4. Il parle également le luxembourgeois, mais ne sait pas écrire.

1.14 Brigitte

Brigitte a 16 ans. Elle est née au Luxembourg. Son père est martiniquais et sa mère est française. Elle a une grande sœur de 21 ans. Elle était à la crèche luxembourgeoise. Ensuite, elle est allée à l'école maternelle de l'Ecole européenne.

1.14.1 Parcours des parents

1.14.1.1 Installation au Luxembourg

Son père parle le français, l'anglais et l'espagnol et sa mère parle le français, l'allemand et le luxembourgeois. ... Elle a appris les langues pour son travail. Son père parle à la maison en français et martiniquais. Sa mère parle en français.

1.14.1.2 Relation avec les luxembourgeois

La famille de Brigitte n'a pas de relation avec des familles luxembourgeoises.

1.14.2 Carte linguistique

Section linguistique : Française

L 2 : Anglais - un bon niveau

L 3 : Allemand – arrêté. Elle observe :

Avec mes grands-parents, je parle alsacien et je fais un peu de l'allemand, donc... je me suis dit je vais garder le contact avec mes grands-parents, alors j'ai arrêté la langue à l'école, parce que ça ne m'intéresse pas plus que ça. (Brigitte)

L4 : Espagnol

Luxembourgeois : Pour savoir écrire

Elle parle le luxembourgeois. Elle a appris à la crèche et ensuite avec les enfants du voisinage.

1.15 Corine

Corine a 17 ans. Elle est née au Luxembourg. Son père est luxembourgeois et sa mère italienne. Elle était à l'école maternelle de l'Ecole européenne. Ensuite, elle est partie à l'école primaire luxembourgeoise. Enfin, elle est revenue à l'Ecole européenne pour ses études secondaires. Elle a un frère.

1.15.1 Parcours des parents

1.15.1.1 Installation au Luxembourg

La mère de Corine est venue au Luxembourg pour travailler comme traductrice à la Cour de Justice. Elle a fait connaissance avec son père. Ils se sont mariés. La mère de Corine parle le français, l'allemand, l'italien et le luxembourgeois, le néerlandais et l'espagnol.

1.15.1.2 Relation avec les luxembourgeois

La famille de Corine a des relations avec des luxembourgeois (et italiens), notamment du fait des liens familiaux.

1.15.2 Carte linguistique

Section linguistique : Française

L2 : Allemand

L3 : Anglais

Corine parle et écrit le luxembourgeois. Elle parle aussi l'italien, mais ne sait pas l'écrire.

1.16 Cécile

Cécile a 17 ans. Elle est née aux Pays-Bas. Elle est restée là-bas jusqu'à l'âge de 5 ans. Ensuite, elle est venue au Luxembourg. Son père est Luxembourgeois et sa mère est luxembourgeoise d'origine italienne. Elle a trois sœurs.

1.16.1 Parcours des parents

1.16.1.1 Installation au Luxembourg

Le père de Cécile est professeur à l'Ecole européenne. Sa mère est institutrice à l'école luxembourgeoise. Ils sont partis aux Pays-Bas pour le travail de son père. En famille, ils communiquent en luxembourgeois. Les parents de Cécile parlent le luxembourgeois, le français, l'allemand, l'anglais, le néerlandais et l'italien.

1.16.1.2 Relation avec les luxembourgeois

La famille de Cécile a des relations avec des luxembourgeois, notamment du fait des liens familiaux.

1.16.2 Parcours linguistique

Section linguistique : Française

L 2 : Allemand (c'était plus avantageux pour travailler après ici).

L 3 : Anglais

Cécile parle le luxembourgeois, un peu d'italien et un peu de néerlandais.

1.17 Jérôme

Jérôme a 21 ans. Il est né au Luxembourg. Ses parents sont d'origine espagnole. Son père est de la région de Catalogne et sa mère de Madrid. Il est enfant unique. Il était à l'école primaire luxembourgeoise pour apprendre le luxembourgeois. Ensuite, il a passé un an dans un internat pour enfin intégrer l'Ecole européenne.

1.17.1 Parcours des parents

1.17.1.1 Installation au Luxembourg

Jérôme observe :

... ils habitaient tous les 2 à Barcelone mais la grand-mère de la part de ma mère, elle vient de... de l'Andalousie plutôt. Et mon père, c'est plutôt de la Catalane. Donc, et vu que mon père, il m'a toujours parlé en catalan, on a gardé ça. (Jérôme)

Le père de Jérôme travaille pour la Commission Européenne et sa mère est femme au foyer. Son père parle le français, l'anglais et l'espagnol. Sa mère parle le français et l'espagnol. Ils ne parlent pas le luxembourgeois. A la maison, Jérôme communique avec son père en catalan et avec sa mère en espagnol.

1.17.1.2 Relations avec les luxembourgeois

Jérôme a gardé des amis de l'école luxembourgeoise. Il a essayé de parler avec eux pour ne pas perdre son luxembourgeois. Parfois, les parents de ses amis viennent chez eux.

Mais, au niveau familial, ils n'ont pas de contact avec des luxembourgeois. Les amis des parents de Jérôme sont plutôt des espagnols.

1.17.2 Carte linguistique

Section Linguistique : Française

L 2 : Allemand

L 3 : Anglais

L4 : Espagnole

Jérôme raconte également comment il a appris l'italien :

Et italien aussi, je parle. Quand j'étais petit, j'allais dans une école avec un italien. Déjà mes parents quand ils travaillaient avant tous les 2, moi j'allais chez une famille italienne qui me gardait et la plus part du temps, j'étais avec la grand-mère. Et la grand-mère, elle parlait qu'italien. Donc en les écoutant et tout, j'ai commencé à apprendre, et après je suis allé dans une école pendant 2 ans. Après, en dehors des cours, j'ai vraiment appris. (Jérôme)

1.18 Nicolas

Nicolas a 17 ans. Il est né en région parisienne. Ses parents sont français d'origine iranienne. Il a un frère à l'Ecole européenne.

1.18.1 Parcours des parents

1.18.1.1 Installation au Luxembourg

Les parents de Nicolas sont venus au Luxembourg pour le travail de son père à l'Université de Luxembourg. Il a intégré l'Ecole européenne en cinquième année du cycle primaire. Son père parle le français, l'anglais et le persan. Sa mère parle le français et le persan, et un peu l'anglais.

1.18.1.2 Relation avec les luxembourgeois

Nicolas décrit ses relations ainsi :

J'ai beaucoup d'amis de l'école luxembourgeoise mais ils ont souvent, ils sont souvent d'origine italienne, ils ont des parents italiens, ou ...ou espagnols, etc... Donc, c'est pas... vraiment des luxembourgeois de souche. Des luxembourgeois de souche, j'en connais très très peu. ... On n'a pas vraiment de contacts, beaucoup de contacts avec le monde luxembourgeois.... On est plutôt entre nous, avec d'autres écoles, Vauban, etc.... des écoles françaises. Donc, c'est plutôt le monde français –Luxembourg... le monde européen et français qui ... en opposition avec les écoles luxembourgeoises.
(Nicolas)

Les parents de Nicolas ont quelques amis luxembourgeois.

1.18.2 Carte linguistique

Section linguistique : Française

L2 : Allemand

L3 : Anglais

L4 : Italien

Luxembourgeois comme option à l'école.

1.19 Hélène

Hélène a 19 ans. Elle est née à Bruxelles. Sa nationalité est belge. Ses deux parents sont d'origine roumaine. Elle a un petit frère.

1.19.1 Parcours des parents

1.19.1.1 Installation au Luxembourg

La famille d'Hélène est arrivée au Luxembourg il y a dix ans, pour le travail de son père. Son père travaille dans l'informatique. Il a sa propre société. Sa mère est pharmacienne. A la maison, tout le monde communique en roumain.

Hélène raconte son adaptation au Luxembourg dans ces termes :

Plutôt ... plutôt simple en fait parce que je m'attendais à pire. Premièrement parce que il y a des élèves de toutes les nationalités et que ça ouvre plein de portes et de chances de connaître plein de gens. Et deuxièmement parce Luxembourg est un pays très ... Luxembourg est un pays très sécurisé et qui offre beaucoup de choses aux jeunes. Moi j'ai beaucoup aimé ça, je ne me suis pas sentie dépaysée ou quoi que ce soit. C'était un nouveau départ un bon nouveau départ. Pour l'instant oui, pour l'instant c'est super j'ai mes amis, j'aime beaucoup la maison, enfin tout se passe bien.
(Hélène)

1.19.1.2 Relation avec les luxembourgeois

Hélène a des amis luxembourgeois. Elle a fait connaissance avec eux à l'extérieur de l'école, en relation avec d'autres amis. Au niveau familial, ils n'ont pas de relation avec les luxembourgeois. Les amis de ses parents sont les belges, les roumains, les français et les italiens

1.19.2 Carte linguistique

Section linguistique : Français

L 1 : Allemand

L 2 : Anglais

Roumain, italien par ses amis.

Quelques notions de luxembourgeoises.

1.20 Inès

Inès a 15 ans. Elle est née à Paris. Son père est franco-allemand et sa mère est française. Elle a un frère, 13 ans et une sœur, 12 ans. Depuis son enfance, son père parle l'allemand avec elle et sa mère le français.

1.20.1 *Parcours des parents*

1.20.1.1 Installation au Luxembourg

Inès relate leur installation au Luxembourg comme suit :

Après ma naissance, mes parents ont déménagé donc...au Canada, entre autres, et ils sont revenus en France et ont habité entre autres en région parisienne aussi, donc près de Versailles. Et puis ensuite, on a déménagé dans le Sud-Ouest, en France. Puis, enfin, on a déménagé au Luxembourg parce que mon père avait fait le concours E. Il travaille à la Cour de Justice Européenne. (Inès)

Le père d'Inès parle aussi l'espagnol, le roumain, l'anglais et un peu le luxembourgeois. Sa mère parle le français, l'allemand, l'anglais et le luxembourgeois.

Inès décrit son adaptation au Luxembourg ainsi :

Alors mon adaptation, elle a été un peu plus dure au départ parce que, déjà, c'était un peu le choc culturel. Il y avait... Comparé à la région où j'étais en France avant, il y avait beaucoup de nationalités au Luxembourg, donc c'était un peu dur de s'adapter avec les Luxembourgeois. Au début, je ne comprenais pas trop la LANGUE ! Les gens n'étaient pas très ouverts. On a habité au Kirchberg, c'était un petit peu... bon les gens n'étaient pas très accueillants, ne faisaient pas très attention aux nouveaux arrivants ... l'adaptation s'est faite plutôt avec les activités extrascolaires... Donc là, j'ai appris à connaître un peu les personnes, les différentes personnalités et puis c'était un autre angle donné, c'était pas uniquement la maison, l'école... C'était aussi le solfège, la

danse, l'Internet,... toutes ses choses. Sinon, c'est à nous d'avoir des contacts avec les luxembourgeois AUSSI !

Plus tard après, j'ai été à la Maison de Jeunes de mon village, mais beaucoup plus tard. Donc...Alors... Mais bon, je l'ai bien vécu quand même dans l'ensemble, parce que j'avais quand même déjà des notions d'allemand, et ... un tout petit peu d'anglais et le français. Et comme au Luxembourg la langue, quand même, qui domine, c'est le français, donc c'était pas non plus... un changement... (Inès)

1.20.1.2 Relation avec les luxembourgeois

Inès décline leur relation avec des luxembourgeois dans ces termes :

Oui, on a des amis luxembourgeois mais la plupart ne sont pas 100% luxembourgeois. Ils sont par exemple portugais et luxembourgeois. (Inès)

1.20.2 Carte linguistique

Section linguistique : Française

L2 : Allemand - un bon niveau.

L3 : Anglais - un bon niveau.

L4 : Italien langue préféré

Inès a appris le Luxembourgeois, en parlant avec les gens de son village.

2 Annexe II : A propos des Écoles européennes

Créées conjointement par les gouvernements des États membres de l'Union Européenne (EU), les Écoles européennes (appelées également *Schola Europaea*) jouissent d'un statut juridique d'établissement public dans chacun de ces pays. Elles sont financées essentiellement par des crédits publics et forment un système indépendant des systèmes nationaux d'enseignement.

Dans ce cadre, quinze écoles ont jusqu'alors été créées. Celles-ci sont situées dans sept États membres de l'UE, à savoir Belgique, Pays-Bas, Allemagne, Italie, Royaume-Uni, Espagne et Luxembourg. Elles dispensent un enseignement multilingue et multiculturel à environ 20000 élèves en cycles maternel, primaire et secondaire de 27⁵⁷ nationalités et de langues maternelles différentes. Dans l'ensemble, 23 langues sont à ce jour enseignées dans ces écoles. Le baccalauréat européen est reconnu dans les tous les Etats-membres.

Les élèves des Ecoles européennes, que nous appelons ici en abrégé des *euroélèves*, sont principalement enfants des personnels des institutions communautaires qui vivent en dehors de leur pays d'origine (dans le cadre de l'exercice de leur fonction).

2.1 Enseignement au sein des Écoles européennes

Les Ecoles européennes poursuivent plusieurs objectifs à la réalisation desquels contribuent les cours de langue et leurs pratiques. Il s'agit de « développer un haut niveau de connaissance, tant en langue maternelle qu'en langue étrangères », mais également « permettre aux élèves d'affirmer leur propre identité culturelle, fondement de leur future développement en tant que citoyens européens », « privilégier une approche européenne et globale, en particulier dans les cours de sciences humaines » et

⁵⁷ Nos travaux ont été réalisés avant l'adhésion de la Croatie à l'Union européenne en juillet 2013.

« renforcer l'esprit de tolérance, de coopération, de dialogue et de respect au sein de la communauté scolaire ainsi que à l'extérieur de l'école » (Projet d'école pluriannuel, 2008).

Le système de l'enseignement au sein des Écoles européennes comporte deux années maternelles, cinq années primaires et sept années secondaires. Ce qui le distingue par rapport à d'autres systèmes d'enseignement peut se résumer en trois points comme suit :

- L'enseignement se fait dans la langue nationale c'est-à-dire les élèves sont repartis selon leur langue maternelle dans les différentes sections linguistiques. Dès le début du primaire, l'élève choisit une seconde langue, appelé L2, parmi les trois langues véhiculaires de l'Union Européenne c'est-à-dire l'anglais, le français et l'allemand. Pendant les études secondaires, chaque élève peut également choisir une ou deux langues supplémentaires. Et, à partir de la 3^{ème} année, certains cours sont dispensés dans la seconde langue de chaque élève (L2). Il s'agit par exemple des cours d'histoire, de géographie et d'économie. En définitive, le système procède par un apprentissage par immersion, centré autour d'un enseignement bilingue.
- L'enseignement est dit « harmonisé », c'est-à-dire tous les élèves dans les différentes sections linguistiques suivent les mêmes programmes.
- Les élèves des différentes sections linguistiques se trouvent dans une même école et cela permet aux élèves de vivre dans une mixité culturelle exceptionnelle.

3 Annexe III : Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario

Dans cette section nous présenterons la *Politique d'aménagement linguistique* de l'Ontario, élaborée par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004).⁵⁸ Dans le respect de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, cette politique porte sur l'éducation des francophones de l'Ontario.

3.1 Historique

L'aménagement est défini par ce ministère comme étant un ensemble de mesures destinées à favoriser et à valoriser l'emploi d'une langue dans tous les domaines d'activité d'une société. Dans le cas des écoles de langue française, l'objectif de l'aménagement linguistique sera d'en promouvoir l'usage et finalement, d'en élargir l'aire institutionnelle. Une toute première tentative dans ce sens a eu lieu par la publication par le ministère de l'Éducation de l'Ontario en 1994 d'un texte traitant de l'aménagement linguistique dans le domaine de l'éducation en langue française en Ontario. (p. 13)

Des changements sociaux (comme la mondialisation) et éducatifs survenus au cours des années 1990 ont rendu nécessaire la mise à jour du document de 1994. Le but est de cerner les principaux défis auxquels la communauté francophone dans son ensemble doit faire face et d'établir les priorités d'intervention en matière d'aménagement linguistique. (p. 13). La nouvelle politique (2004) vient répondre à ce besoin.

3.2 Cadre juridique

Le mandat de l'école de langue française en Ontario lui procure la double mission « d'éduquer les élèves qui la fréquentent, et de protéger, de valoriser et de transmettre la langue et la culture de la communauté qu'elle dessert » (Ministère de l'Éducation de

⁵⁸ Cette section a été adoptée de notre mémoire de master (Shahabi, 2008).

l'Ontario, 2004, p. 7). Du fait de la mise en œuvre de ce mandat, actualisé par La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario, l'école de langue française devient « un lieu de socialisation, de rencontre, d'échange et de collaboration avec les parents et la communauté francophone ainsi qu'une ressource pour la communauté et tous les intervenants concernés. » (p. 7) Ce mandat et cette politique s'appuient sur des fondements législatifs qui définissent les droits linguistiques des minorités de langues officielles au Canada et en Ontario. En voici un résumé (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 12 et 13) :

- La commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme a mené des travaux et produit des rapports entre 1963 et 1970. En s'appuyant sur ces travaux, la première *Loi sur les langues officielles* au Canada a été adoptée en 1969 et renouvelée en 1988.
- La *Loi constitutionnelle* qui comprend la *Charte canadienne des droits et libertés* a été proclamée en 1982. Celle-ci offre davantage de garanties constitutionnelles à l'égard du statut et de l'emploi des langues officielles du Canada dans les institutions fédérales.
- Selon l'article 23 de la *Charte*, « les provinces et les territoires sont tenus de fournir à leurs minorités l'enseignement primaire et secondaire dans leur langue, soit l'anglais au Québec et le français partout ailleurs, là où le nombre le justifie ».
- Suite à l'affaire dite « Mahé », la Cour suprême du Canada a décrété en 1990 que les minorités officielles ont le droit constitutionnel de participer activement à la gestion et au contrôle de l'enseignement et des établissements scolaires fréquentés par leurs enfants.

3.3 Difficultés linguistiques rencontrées par la communauté francophone

Dans le cas de l'Ontario, selon le Profil de la communauté francophone de l'Ontario (*FCFA 2004, p. 2*), sur les 11,3 millions de personnes habitant l'Ontario en 2001, 4,7% étaient

francophones. Selon la même source, cette population est passée de 341 502 personnes en 1951 à 533 965 en 2001. (p. 3) Elle a beaucoup augmenté entre 1951 et 1971, en raison de la migration vers l'Ontario des francophones de tout l'est du Canada, en particulier des québécois et québécoises. Son nombre s'est stabilisé depuis 1971 autour des 500 000 personnes. Toutefois, depuis 1951, le poids des francophones de l'Ontario par rapport à l'ensemble de la population est passé de 7,4 % à 4,7 %. (p. 3)

Même si les auteurs du Profil de la communauté francophone de l'Ontario estiment que le recensement de 2001 semble marquer une stabilisation de cette proportion, nous pouvons constater une certaine omniprésence de la langue anglaise et des cultures anglo-canadienne et américaine. De ce fait, selon le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004, p. 17), la communauté francophone doit faire face à des obstacles tels que les suivants lorsqu'il s'agit pour elle de transmettre la langue et la culture française :

- Une minorisation accrue : Proportionnellement à la population en général, la population des francophones est « décroissante, plus âgée, plus rurale mais en voie d'urbanisation croissante et de par l'immigration, plus diversifiée. »
- L'exogamie, la mondialisation et une immigration qui, du point de vue linguistique, tend à favoriser davantage la majorité anglophone.

Cette transmission est importante puisque, comme Bernard l'observe (1998), « De fait, une des conséquences de l'assimilation est d'entraîner l'érosion de la minorité par la disparition graduelle de la culture et, finalement, de l'identité collective et de la vitalité de la communauté. » (Adapté de : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 17)

Aux obstacles énumérés ci-dessus, vient s'ajouter le fait que la garantie constitutionnelle du droit à l'instruction dans la langue de la minorité officielle, conjuguée avec la procédure de sélection par le biais d'un comité d'admission, ont conduit les écoles de langue française à accueillir des enfants dont l'expérience et le bagage linguistique sont des plus

différenciés. Selon le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004, p. 22), qui cite (Gérin-Lajoie, 2001), deux groupes peuvent être distingués :

- Le premier se compose d'élèves qui, à leur arrivée à l'école, maîtrisent avec succès la langue française, cette dernière étant généralement parlée à la maison.
- Dans le cas du deuxième groupe, on retrouve des élèves dont les compétences langagières en français sont limitées et parfois même inexistantes et dont la langue d'usage est le plus souvent l'anglais, que ce soit à la maison, dans les activités à l'extérieur de l'école et parfois même dans la salle de classe.

A propos des comités d'admission, il convient de noter que pour des raisons légales (ayants droit), d'immigration ou autres, les institutions éducatives de langue française sont souvent amenées à accepter des élèves dont l'anglais est la langue dominante. Dans d'autres cas, le français n'est pas la langue première. (Coghlan et Thériault, 2002, p. 10, cité par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004, p. 23). Il peut s'agir des enfants de parents qui sont venus s'établir au Canada à titre d'immigrants ou de réfugiés et dont le français est parfois une première, une seconde et même une troisième langue. Il s'agit, toutefois, des parents qui démontrent un certain attachement au français. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 22) Selon la Loi sur l'éducation (2002), l'acceptation de tels élèves requiert la décision favorable du comité d'admission. Ce dernier est constitué de trois personnes : un membre du personnel enseignant du conseil scolaire, le directeur ou la directrice de l'école et un agent ou une agente de supervision à l'emploi du conseil scolaire (par. 293 (1)). Les comités d'admission fondent leurs décisions sur les critères tels que définis par l'article 23 de la Charte, puis sur ceux développés à l'échelon du conseil comme par exemple le degré de connaissance du français de l'enfant et des parents, l'attitude et la motivation de l'enfant face à la langue française, l'engagement des parents envers l'apprentissage scolaire, l'engagement des parents envers l'école et une éducation en langue française de qualité. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 22)

Par conséquent, l'hétérogénéité linguistique de la population des écoles de langue française est en croissance, ce qui « pose un défi majeur si la faible connaissance du français au moment de l'entrée à l'école a pour effet de retarder l'intégration de certains élèves dans les programmes ordinaires. ... La recherche indique que la compétence limitée en français des élèves anglo-dominants a souvent un effet retardateur sur les élèves franco-dominants et les élèves bilingues au niveau de l'apprentissage du français et même des autres matières. » (p. 23)

Dans ce contexte sociétal difficile pour la minorité francophone de l'Ontario, un aménagement linguistique dans le domaine de l'éducation en langue française est devenu nécessaire puisqu'il est estimé que les conditions de réussite scolaire des élèves ne peuvent être dissociées de l'impact du milieu minoritaire sur l'apprentissage. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 31)

3.4 Objectifs de la politique d'aménagement linguistique

Nous pouvons distinguer des objectifs généraux et stratégiques comme suit :

Objectifs généraux

La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario a été élaborée dans l'intention de mieux répondre, en contexte minoritaire, aux besoins spécifiques de la communauté de langue française de l'Ontario et de ses institutions éducatives. Elle veut protéger, promouvoir et valoriser la langue française et l'usage du français pour offrir un milieu scolaire qui permette à tous les jeunes francophones de s'épanouir adéquatement. Autrement dit, elle veut permettre aux institutions éducatives de l'Ontario d'accroître leurs capacités à créer les conditions d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la transmission de la langue et de la culture française pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves.

Spécifiquement, estimant que le personnel scolaire, les parents et les membres de la communauté dans son ensemble sont coresponsables de l'épanouissement personnel et professionnel des jeunes francophones, cette politique veut offrir aux conseils scolaires la possibilité de décider des moyens requis pour permettre aux élèves francophones de s'épanouir sans que son identité francophone soit menacée et ce, au sein même du milieu scolaire.

Pour ce faire, l'approche choisie consiste à mettre en place des « programmes et des services pertinents et de qualité qui reflètent la spécificité de la communauté francophone et qui tiennent compte des effets du contexte anglo-dominant sur l'apprentissage des matières et des disciplines scolaires » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 30). Spécifiquement, on constate que l'acquisition de compétences interculturelles, en plus des compétences langagières diversifiées, permet, d'une part de s'engager dans un processus de compréhension mutuelle et de communication saine, et, d'autre part, de prévenir la discrimination et le racisme et renforcent la capacité à gérer les conflits. De plus, elle favorise l'ouverture à la pluralité et le partage des espaces communs qu'il s'agisse de la classe ou de l'école et plus tard dans la société (Lafranchi et Perregaux, 2000; Kanouté, 2003a), et rend les jeunes francophones mieux adaptés aux exigences du marché du travail.

Des objectifs stratégiques

Les objectifs stratégiques de la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario, à savoir les grandes orientations dont se dotent les institutions éducatives afin d'atteindre les cibles définies, se divisent en deux grandes catégories. Celles-ci sont décrites comme suit (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 32) :

1. Objectifs qui favorisent le développement de la personne et la réussite scolaire :
 - a. Faciliter, dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, la réussite scolaire de chaque élève par la mise en place de programmes et de

services pertinents et de qualité qui reflètent la spécificité de la communauté francophone et qui tiennent compte des effets du contexte anglo-dominant sur l'apprentissage des matières et des disciplines scolaires.

- b. Favoriser la construction de l'identité et l'expression de la fierté d'être francophone par la mise en place de conditions favorables à la création d'un espace francophone qui tient compte du dynamisme et respecte le pluralisme de la communauté de l'Ontario.

2. Objectifs qui favorisent le développement des capacités institutionnelles :

- a. Développer, par l'entremise de communautés apprenantes, les capacités du personnel scolaire, des familles et des élèves à soutenir le développement linguistique et culturel de la communauté dans une vision qui favorise l'apprentissage tout au long de la vie.
- b. Accroître la capacité des institutions éducatives à développer les programmes, les ressources et les services nécessaires par la création de partenariats significatifs entre l'école, la famille et le milieu communautaire.
- c. Accroître la vitalité des institutions éducatives ontariennes par un leadership éducationnel qui met l'accent sur les capacités à induire des changements stratégiques contribuant à la pérennité de ces institutions et au développement.

Afin de mieux maîtriser la variété et la complexité des interventions en aménagement linguistique, il est nécessaire de se doter d'un cadre pour les classer et les évaluer. La sous-section suivante présente le cadre défini par la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario.

3.5 Cinq axes d'intervention pour concrétiser ces objectifs

La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario considère que l'apprentissage tout au long de la vie, la construction identitaire et le développement des capacités sont des processus continus qui interpellent toutes les personnes qui, de près ou de loin, œuvrent dans le système d'éducation de langue française. Par conséquent, pour atteindre les objectifs stratégiques définis, elle prévoit les cinq axes d'intervention suivants. Ces interventions relèvent du domaine de l'aménagement linguistique, c'est-à-dire, qu'elles portent spécifiquement sur l'apprentissage de la langue et l'appropriation de la culture en milieu minoritaire :

1. **Axe de l'apprentissage** : Faciliter, dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, la réussite scolaire de chaque élève par la mise en place de programmes et de services pertinents et de qualité qui reflètent la spécificité de la communauté francophone et qui tiennent compte des effets du contexte anglo-dominant sur l'apprentissage des matières et des disciplines scolaires. (p.34-48)
2. **Axe de la construction identitaire** : Favoriser la construction de l'identité et de l'expression de la fierté d'être francophone par la mise en place de conditions favorables à la création d'un espace francophone qui tient compte du dynamisme de langue française de l'Ontario. (p.49-55)
3. **Axe du leadership participatif** : Développer, par l'entremise de communauté apprenantes, les capacités du personnel scolaire, des familles et des élèves à soutenir le développement linguistique et culturel de la communauté dans une vision qui favorise l'apprentissage tout au long de la vie. (p.56-73)
4. **Axe de l'engagement** : Accroître la capacité des institutions éducatives à développer les programmes, les ressources et les services nécessaires par la création de partenariats significatifs entre l'école, la famille et le milieu communautaire. (p.74-72)

5. **Axe de la vitalité institutionnelle** : Accroître la vitalité des institutions éducatives ontariennes par un leadership éducationnel qui met l'accent sur les capacités à induire des changements stratégiques contribuant à la pérennité de ces institutions et au développement durable de la communauté francophone. (p.73-80)

Puisque nous nous intéressons dans cette étude au processus de construction identitaire, dans la suite de ce mémoire, nous nous concentrerons uniquement à l'axe n° 2, c'est-à-dire l'*Axe de la construction identitaire*.

Nous consacrons la sous-section suivante à la présentation générale des quatre « Catégories d'intervention » qui constituent les composants du processus de construction identitaire de la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario. Ensuite, nous présenterons notre grille d'analyse documentaire qui résulte de ces mêmes travaux.

3.6 Axe de construction identitaire

La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario conçoit la construction identitaire comme un processus qui se déroule tout au long de la vie, en commençant dans le milieu familial, se poursuivant pendant la scolarisation et s'approfondissant au cours de la vie d'adulte. La spécificité de l'école de langue française trouve une place centrale dans cette politique qui se rapporte aux interventions centrées sur l'appropriation de la culture. Dans ce sens, cet Axe est considéré par Landry et Rousselle (Landry et Rousselle, 2003, p. 123), comme « l'Axe de la cohésion ». Par conséquent, la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario structure le processus de construction identitaire autour des quatre catégories d'intervention suivantes :

- La culture et le développement de l'identité,
- Les attitudes porteuses d'affirmation culturelle,
- L'animation culturelle et la liaison communautaire,
- L'Espace francophone.

Selon ces mêmes auteurs, « [Cet axe] englobe toutes les interventions qui auront pour effet de combiner autonomie intellectuelle, compétence dans l'agir et appartenance à un groupe ; le tout dans un processus d'affirmation identitaire qui n'est pas imposé mais librement consenti. » (Landry et Rousselle, 2003, page 123)

Nous présentons à présent plus en détail chacune de ses catégories d'intervention et son contenu, dont nous nous servirons par la suite dans notre grille d'analyse. Pour donner une vue d'ensemble, il conviendrait de noter que la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario structure ces quatre catégories d'intervention comme suit :

La culture et le développement de l'identité

- Développement de projets scolaires- communautaires dans lesquels s'intègre la composante culturelle.
- Développement d'une programmation et de services qui soutiennent le cheminement culturel.

Les attitudes porteuses d'affirmation culturelle

- Stratégies qui favorisent le développement de la conscience de la langue.
- Stratégies qui favorisent les attitudes et les compétences liées au rôle de citoyen dans une démocratie.
- Stratégies qui encouragent le dialogue interculturel.
- Stratégies qui mise sur l'engagement des élèves.

L'animation culturelle et la liaison communautaire

- Stratégies qui misent sur le développement du leadership des élèves.
- Stratégies qui favorisent l'implication des jeunes dans des actions à caractère culturel et interculturel.

- Stratégies d'intégration de l'animation culturelle au vécu journalier des élèves et du personnel de l'école.
- Intégration de l'approche culturelle de l'enseignement dans la planification des apprentissages prescrits par le curriculum.

L'Espace francophone

- Directives concernant l'usage du français comme langue de communication.
- Mise en place de ressources variées en français (outils informatiques, livres et périodiques) et modalité d'accès à ces ressources.
- Primauté du français dans l'affichage.
- Stratégies qui favorisent la création de réseaux d'échange entre tous les intervenants scolaires (élèves inclus).

4 Annexe IV : Description détaillée des voyages scolaires

Dans cette annexe, nous décrivons brièvement deux projets de voyages, représentatifs des activités interculturelles des Écoles européennes.

4.1 Voyage des élèves de la 6ème année secondaire à Culham

Notre échantillon pour ce voyage à Culham, près de Londres, comportait quinze euroélèves. Ce voyage poursuivait des objectifs multiples comme suit :

- Permettre aux euroélèves de faire l'expérience d'une autre École européenne en découvrant la même section linguistique que la leur (française) au sein d'une autre École européenne, en l'occurrence celle qui se situe à Culham, à la proximité de Londres.
- Le deuxième objectif, était la découverte culturelle d'un autre pays de l'Europe.
- Le dernier l'objectif était en lien avec leur programme pédagogique et le cours de Sciences Humaines, plus exactement la Préhistoire. Il convient, en effet, de préciser qu'au moment de la visite, les euroélèves des deux écoles avaient déjà suivi ce programme pendant deux années. Les professeurs voulaient alors transmettre aux euroélèves des connaissances sur leur programme en Préhistoire en jumelant deux classes de deux Écoles européennes, ceci d'une manière ludique et interactive.

4.1.1 *Projet de ce voyage*

Ce voyage, réalisé en 2005, concernait alors les euroélèves de la première année du cycle secondaire. Nous les avons interviewé alors qu'ils étaient en sixième année de ce cycle. Ce voyage a été réalisé dans le cadre de programme des Sciences Humaines de ces euroélèves. Spécifiquement, leur cours portant sur la préhistoire et l'antiquité, plus exactement sur la Mésopotamie, l'Égypte et la Grèce. Leur enseignante avait alors décidé de jumeler sa classe avec une autre classe au sein de l'École européenne de Culham (en

Angleterre) qui suivait le même programme en Sciences Humaines. Les deux professeurs ont alors conjointement élaboré un projet pédagogique avec un plan de travail précis, lequel se répartissait sur deux années scolaires, c'est-à-dire la première et la seconde années du cycle secondaire. Cette approche est, en effet, préconisée dans le curriculum des Écoles européennes.

Il convient de préciser qu'à ce niveau d'études, la langue dans laquelle les des Sciences Humaines sont enseignées est encore la Langue 1 (« L1 »), c'est-à-dire la langue maternelle des euroélèves. Or, à partir de la troisième année du cycle secondaire le programme change et le cours des Science Humaines se divise en deux cours distincts géographie et histoire, les deux enseignés alors en Langue 2 (« L2 »).

4.1.2 Programme du voyage

Le programme du voyage s'est divisé en plusieurs parties comme suit :

Première année :

- Les euroélèves de chacun de ces deux classes sont informés du projet du jumelage par leurs enseignants. Les euroélèves sont mis mutuellement en contact. Dès lors, le travail commun entre les deux classes commence.
- Les euroélèves sont informés également sur le déroulement du projet. Au cours de l'année, chaque classe suit non seulement son propre programme, mais également celui de la classe jumelle.
- Les objectifs pédagogiques sont définis par les enseignants. Il s'agit d'apprendre l'histoire et la géographie d'une manière ludique ; découvrir une « autre réalité européenne », en visitant une autre École européenne ; motiver les euroélèves en travaillant en petit groupe ; effectuer des réalisations concrètes par le biais d'activités manuelles en ateliers en rapport avec la Préhistoire.

Les activités des euroélèves se regroupaient alors en plusieurs parties :

- Les activités courant de l'année : Fouilles archéologiques ; les planètes du système solaire ; fiche de lecture du livre historique (*Le premier dessin du monde*) ; travaille sur les continents et sur les diagrammes ombrothermiques.
- Les activités ludiques : comme par exemple le jeu photographique dans les rues de Londres ou le jeu de foot à l'école.
- Les travaux préparatoires pour leur rencontre en fin d'année (mois de juin) : Chaque classe devait créer manuellement une série d'objets en lien avec la Préhistoire et les présenter à la classe jumelle à l'occasion de leur rencontre en fin de l'année scolaire. Il s'agissait plus précisément de réaliser un défilé de mode préhistorique ; la maquette du campement et de la caverne ; des parures et colifichets ; une reproduction de l'écriture cunéiforme sur des tablettes d'argile et enfin des poteries selon les techniques néolithiques.
- Les activités lors de la visite au British Museum : visite des rues de Londres et du site historique Stonehenge.

La première année du projet s'est terminée à la fin de l'année par un voyage en Angleterre pour rencontrer les euroélèves de la classe jumelée et réaliser des activités conjointes.

Deuxième année :

Le projet se poursuit en deuxième année, de même que la collaboration entre ces deux classes. À nouveau, à la fin de la seconde année, un voyage a été prévu, mais cette fois-ci, ce sont les euroélèves de Culham qui devaient venir rendre visite à leurs camarades au Luxembourg. Et ici, après deux années de travail en commun, le projet prend fin.

Ce projet avait également pour but des objectifs implicites en lien avec des aspects culturels, interculturels et transculturels. Nous allons les développer dans la partie suivante de cette thèse.

4.2 Voyage des élèves de la 7^{ème} année secondaire à Berlin

4.2.1 *Projet de ce voyage*

Le deuxième voyage culturel que nous allons étudier concerne les euroélèves de la 7^e année du cycle secondaire. Ce voyage a été réalisé en 2008, lorsque ces euroélèves étaient en 5^e année secondaire, ceci dans le cadre de leur programme du cours d'histoire, à savoir l'allemand. Leur professeur d'allemand avait l'intention de les faire découvrir la culture germanophone par le biais d'un voyage à Berlin.

Ce projet est donc déroulé dans un cadre assez différent du premier, mais tout comme le premier, il poursuivait implicitement des objectifs en lien avec des aspects culturels, interculturels et transculturels du développement des euroélèves que nous allons développer davantage dans la partie suivante de cette thèse.

4.2.2 *Programme du voyage*

Le voyage à Berlin s'étalait sur une durée de quatre jours organisés comme suit :

- Découverte du Mur de Berlin et le centre de *Dokumentationszentrum Berliner Mauer*.
- Visite de la porte de Brandebourg (*Brandenburger Tor* en allemand).
- Visite de la pièce de théâtre *Weine nicht* à *Deutsches Theater*.
- Visite de l'Amphitheatre Monbijoupark.
- Visite de Schloss Cecilienhof, Sanssouci, Holländisches Viertel et Russisches Dorf Alexandrowka.
- Visite à Weimar de la maison de Goethe, Schiller.

Notre échantillon relatif à ce voyage est restreint à cinq euroélèves. En effet, comme nous avons précisé auparavant, ce voyage a été organisé dans le cadre du cours d'histoire des euroélèves en 5^e année du cycle secondaire. Or, les euroélèves de cette classe peuvent

appartenir à différentes sections linguistiques de l'école. Dans ce contexte, nous avons décidé de se limiter aux cinq euroélèves de cette classe qui appartenaient à la section française. Ce choix a permis d'assurer une certaine homogénéité des euroélèves de notre échantillon et éviter la barrière linguistique.

4.2.3 Difficultés rencontrés

Il convient de préciser que pour réaliser ces entretiens, nous avons dû faire face à deux problèmes spécifiques. Il s'agissait en premier lieu d'obtenir l'accord des euroélèves pour prendre part à ces entretiens (il n'y a heureusement eu qu'un seul cas de refus de la part de parents). Ensuite, il s'agissait de s'adapter à leur emploi du temps chargé, surtout qu'ils s'agissait d'euroélèves en fin du cycle secondaire (6^e et 7^e année). Ces difficultés nous ont conduits à rallonger de quelques mois la période que nous avons initialement planifié pour mener à bien ces entretiens et les retranscrire.

5 Annexe V : Notre guide d'entretien thématique

Notre guide d'entretien thématique est composé de quatre parties qui portent sur le profil des euroélèves ainsi que sur leurs différents voyages et activités culturels. Ce dernier a été élaboré en concordance avec les trois domaines « savoirs », « savoir-faire » et « savoir-être » qui constituent le cadre conceptuel conçu par D. Lussier (1997, 2005). Il convient de préciser que le choix des questions a été guidé par leur relation avec les représentations culturelles pouvant influencer le positionnement identitaire des euroélèves.

5.1 Consigne inaugurale

J'aimerais que tu me parles de ton histoire avec les langues, de ton école et des diverses activités et voyages culturels que tu as réalisés à l'école.

5.2 Profil du sujet

Quel est ton pays et ta région d'origine ? Raconte-moi ton parcours. Dans quel cadre es-tu arrivé(e) et t'es-tu installé(e) au Luxembourg ? As-tu déjà déménagé ou changé de région ? Comment s'est passée ton adaptation au Luxembourg ? Comment as-tu vécu ces changements ?

Langues parlées et conditions d'acquisition : Quelles langues parles-tu ? Où et comment les as-tu apprises ?

Langues et famille : Dans la famille, comment communique-tu ? Quelles langues parlent tes parents ? De quelle(s) origine(s) sont-ils ? Comment vivent-ils leur immigration ?

Langues et vie extérieure

Quelles langues utilises-tu à l'extérieur de l'école, dans le cadre d'autres activités sportives ? Parles-tu luxembourgeois ? As-tu des relations avec les Luxembourgeois, par exemple as-tu des amis luxembourgeois ?

5.3 Ecole et voyages scolaires et culturels

Langues et école : Depuis combien d'années es-tu scolarisé à l'école européenne ? Dans quelle section linguistique es-tu scolarisé ? Comment vis-tu quotidiennement ce mélange linguistique et culturel à l'école ? Sais-tu combien de nationalités et de langues différentes, il existe dans ton école ? Quelle est ta deuxième langue ? Comment as-tu ressenti le changement lorsque à partir de la 3^e année secondaire, le cours d'histoire et de géo ont changé en Langue 2 ? En cours d'histoire et de géographie, quelle sont les nationalités de tes camarades de classe ?

Voyage culturel : A combien de voyages scolaires as-tu participé ? Et où ? Combien de voyages scolaires as-tu réalisé en rapport avec ton cours d'histoire et de géographie ?

Voyage scolaire de « Culham »

Peux-tu parler de ton voyage à Culham ?

- **Voyage et milieu culturel de la famille:** Avec qui as-tu été en jumelage ? Il (elle) était français(e) ou anglais(e) ? Comment as-tu trouvé la famille ? Quelle était l'origine de la famille, de la mère et du père ? Quelle était la culture de la famille : plus anglaise ou plus française (par exemple en ce qui concerne le comportement, la nourriture...) ?
- **Voyage et milieu culturel du pays :** Quelles villes as-tu visité ? Quelles activités culturelles as-tu réalisé pendant ce voyage ? Quels musées as-tu visité ? Quels souvenirs as-tu gardé de Londres ?
- **Voyages et lien avec la géographie et l'histoire, aspect transculturel du voyage :** En lien avec le cours d'histoire, qu'as-tu appris pendant ce voyage ? Et en lien avec le cours de géographie, qu'as-tu appris de ce voyage ? Quel changement, au niveau culturel, as-tu ressenti en toi, après ce voyage ? As-tu le sentiment d'avoir un regard plus ouvert sur le monde grâce à ce voyage ?

Rôle des professeurs : Pendant ce voyage, comment as-tu ressenti le rôle des professeurs ?

D'autres activités culturelles à l'école : Quels souvenirs as-tu du cours

« heures européennes » pendant l'école primaire ?

Que représente pour toi le marché de Noël, qui a lieu chaque année dans ton école, et au cours duquel chaque section linguistique présente son stand et ses spécialités?

5.4 Identité et Langues

Dans quelles langues te sens-tu le plus à l'aise, en termes de compétences ? Quelles langues aimes-tu le plus ? Comment expliques-tu cela ? Après ta langue maternelle, quelles langues préfères-tu parler ? A l'école, après ta langue maternelle, quelles langues parles-tu le plus souvent ? De quelles origines sont tes amis proches ? Quelles langues parles-tu avec tes amis proches ?

Avec ton expérience de la pluralité des langues, à l'école et dans ta vie, comment te sens-tu sur le plan identitaire ? De quelle(s) appartenance(s) te sens-tu ? Comment vis-tu la présence de toutes ces cultures et langues à l'école ?

5.5 Projets

Projets d'avenir, personnel et professionnel.

Comment envisages-tu l'avenir par rapport aux langues ? Et aux mobilités ?

6 Annexe VI : Retranscription de l'entretien avec une euroélève (Hélène)

Tu étais en train de me dire quel âge, stp ?

Je viens de faire 19 ans

De quelle origine es-tu?

Je suis d'origine roumaine et j'ai la nationalité belge donc je suis née à Bruxelles.

Et tes parents sont de quelle nationalité?

Alors mon père est roumain et ma mère est moitié roumaine et moitié belge.

D'accord !

Et depuis combien de temps vous êtes ici au Luxembourg ?

On est arrivé au Luxembourg en 2001 donc c'est-à-dire il y a maintenant 10 ans, ... en été 2001 en fait, donc ça va faire bientôt 10 ans et on est arrivé parce qu'en fait mon père avait un travail, il a été ... vu qu'il est informaticien il a été ... promu à un meilleur stade dans son travail au Luxembourg.

Pour les institutions européennes ?

Non. Il a une place, il a une place... à lui d'informaticien mais il avait ... avant il travaillait dans une grande chaîne d'informatique qui était à Bruxelles, en Allemagne et après à Luxembourg donc il a été à Luxembourg.

Et avant tu vivais où ?

A Bruxelles. Je suis née à Bruxelles et j'ai vécu 10 ans à Bruxelles.

Ah d'accord !

Après vous êtes venus ici ?

On est venu à Luxembourg pour le boulot de mon père et ... et c'est là que mes parents ont décidé de mettre à l'école européenne.

Donc maintenant ton père travaille ? Ta mère aussi elle travaille ?

Ma mère travaille, elle est pharmacienne, elle a une pharmacie en ville : la pharmacie ... et ... mon père travaille aussi mais il a sa propre société indépendante en fait d'informatique.

Et tu as des frères et sœurs ?

J'ai un petit frère qui a 14 ans, qui s'appelle ... et qui est aussi à l'école européenne et qui est en deuxième secondaire.

Donc comment t'as trouvé ton ... ton installation, ici au Luxembourg ??

Mon installation au Luxembourg ?

Plutôt ... plutôt simple en fait parce que je m'attendais à pire.

Premièrement parce que il y a des élèves de toutes les nationalités et que ça ouvre plein de portes et de chances de connaître plein de gens.

Et deuxièmement parce Luxembourg est un pays très ... Luxembourg est un pays très sécurisé et qui offre beaucoup de choses aux jeunes. Moi j'ai beaucoup aimé ça, je ne me suis pas sentie dépaylée ou quoi que ce soit. C'était un nouveau départ un bon nouveau départ.

Et vous êtes maintenant... tout à fait bien. Ca va, ça se passe bien ?

Pour l'instant oui, pour l'instant c'est super j'ai mes amis, j'aime beaucoup la maison, enfin tout se passe bien.

Très très bien !

Donc en gros le changement de Bruxelles à ici ça a été ...?

Oui ça s'est bien passé.

Et quelles langues tu parles ? Combien de langues ?

Alors moi personnellement j'en parle cinq, mais à l'école j'en étudie trois.

Et quelles langues tu veux dire les 5 ?

Alors je parle roumain, français, allemand, anglais et italien.

Et à la maison vous parlez comment ?

C'est la langue ... c'est ma langue maternelle en fait.

Oui. C'est à dire ta mère tu m'as dit, elle est roumaine et en même temps belge donc elle parle français en même temps votre langue maternelle.

Mmmm

Elle a grandi ... ?

En Roumanie, à Bucarest.

Ah d'accord donc ils ont fait connaissance ... où ?

A Manderen

Ah d'accord !

Voilà ! Et après ils sont repartis à Bruxelles ensemble. Enfin mon père est parti.

Il s'est passé combien de temps avant ton ... ?

Combien de temps ? Deux ans avant ma naissance.

D'accord !

Donc ils ont appris le français comme langue étrangère.

Euh ... Oui.

Quand ils étaient grands enfin ? Quand ils sont venus ici.

Oui.

Donc tu peux écrire aussi ou simplement tu sais parler ?

Je peux lire, je peux écrire et je sais parler.

Mais je ne l'ai jamais vraiment appris à l'école donc je ne suis pas ... je ne la maîtrise pas parfaitement la langue.

Qui t'a appris à écrire ?

Ma grand-mère et ma mère.

Ah d'accord ... d'accord.

C'était pas à l'école en fait !

Voilà.

Donc ça et tu parlais français quand tu étais là-bas et t'es venue ici en section française ?

Voilà.

Donc tes parents à la maison et tout le monde vous communiquez dans une langue : votre langue maternelle quoi ?

Voilà exactement.

Et ton frère aussi ?

Mon frère aussi, oui.

Et l'expérience de l'école, tu parles, est-ce que tu fais une activité, tu connais le monde luxembourgeois, ou non ?

Est-ce que tu as des contacts ? des amis ?

Oui je me suis fait quelques amis Luxembourgeois avec qui je traîne de temps en temps, avec qui je vais danser, avec qui je parle ... oui ... j'en ai plusieurs.

C'est-à-dire que t'as fait connaissance en relation avec l'école ou bien vous avez fait connaissance ...?

En dehors de l'école.

En dehors de l'école !

Mais parfois grâce à quelques amis on arrive à ... à quelques amis ou des connaissances, par exemple aux activités extrascolaires comme le sport dans ... j'sais pas des personnes qui font du handball ou du basket-ball en dehors de l'école qui rencontrent d'autres personnes qui sont dans d'autres écoles comme l'école catholique luxembourgeoise ce qui donc on tisse des amitiés ce qui fait qu'après on traîne avec ces gens-là et on arrive à ... en fait comparer entre nous.

Et tu ne parles pas Luxembourgeois ?

Enfin, je le comprends et parfois je le parle vu que dans mon quartier, mais ... c'est quelques vagues notions... vu que je parle allemand donc je me débrouille on va dire.

Et puis tes parents aussi ont des amis luxembourgeois ?

Très peu, très peu.

Vous avez plutôt des contacts... en famille quoi ?

De quelles nationalités en fait ?

Des roumains, des belges, des français et des italiens.

Donc vous parlez le français, on va dire avec les amis qui sont pas roumains ?

Oui tout à fait.

D'accord, d'accord !

Et maintenant tu peux me dire tu es dans quelle année à l'école ?

J'suis en sixième secondaire.

Et donc tu es venue en dernière année primaire ?

Je suis arrivée en cinquième primaire.

Cinquième primaire !

D'accord. La deuxième langue c'est ?

La deuxième langue c'est l'allemand.

Et la troisième ?

Anglais.

Quatrième ?

Non, il n'y a pas de quatrième.

D'accord !

Tu peux me dire dans la classe allemand, est-ce que tu as ... y'a combien de nationalités en fait ?

En fait il y'a toutes les nationalités que comporte l'école européenne comme par exemple des scandinaves, c'est-à-dire des finlandais, des suédois, des danois, y'a des espagnols aussi et des portugais, une quarantaine de nationalités en plus y'a les nouveaux pays comme les polonais, les ... donc à peu près de toutes les nationalités d'Europe.

Et dans cette classe de langue 2 y'a un mélange de toutes les nationalités ?

Un mélange hum

Et donc l'histoire et géo se fait en allemand ?

Voilà !

A partir de la troisième année de secondaire ?

hum

Donc est-ce que par exemple tu peux me dire,... pas en détail ... par exemple d'abord en histoire, après en géo, à partir de la troisième année quand vous avez fait en allemand, qu'est-ce que vous avez appris ? A peu près, pour avoir une idée... Qu'est-ce que vous avez appris en histoire ?

Alors en histoire on a fait ... on a fait le même programme qui est prévu pour ces sections c'est-à-dire ... la Chine, enfin l'histoire de ... enfin c'est l'histoire ... à partir du XVIIIème siècle jusqu'à aujourd'hui en remontant dans l'histoire c'est-à-dire de la Renaissance jusqu'à l'histoire d'aujourd'hui et ça c'est à partir de la langue 2. A partir de la 3ème en fait, donc on a fait la Renaissance, la guerre civile, la Révolution française ... l'année passée on a fait le communisme en Chine, la première et la Seconde Guerre mondiale, l'impérialisme, on a vraiment passé beaucoup là-dessus.

Est-ce que c'était plutôt la culture germanophone et l'histoire germanophone ou un petit peu de tout ?

Non c'était l'histoire de l'Europe en fait. De l'Europe ! Oui ! Bon évidemment y'a beaucoup d'histoire, enfin les allemands sont (rires) beaucoup concernés dans l'histoire de l'Europe, mais surtout ... ben c'est sûr, mais c'est en général l'histoire de l'Europe.

Et en Géo ?

En géo c'est à peu près pareil, ... donc ... on étudie les populations, leur niveau de vie, les ressources naturelles, ... et tout ça en allemand. Donc... les types de ... de plantes ... enfin c'est vraiment très large, les catastrophes naturelles ...

C'est-à-dire, on peut dire que dans toutes les sections on peut avoir le même programme mais en différentes langues ?

C'est que la langue qui change !

Que la langue qui change. D'accord, d'accord.

Tu peux me dire qu'est-ce ... quand ça change l'apprentissage de l'histoire/géo en langue 2, est-ce que ça fait un changement pour toi de ne pas faire en français mais d'apprendre en allemand ?

Oui, la première année le changement c'est ça ! Le changement parce que déjà pour moi c'était en allemand et on sent quand même le changement c'est plus dur déjà car ce n'est pas la première langue et qu'on a plus de facilité dans sa première langue mais en fait au fil des années on remarque que l'on s'y habitue et que ça ... que ça nous aide beaucoup parce que on connaît déjà pour la plupart l'histoire dans notre langue maternelle mais en apprenant dans la deuxième langue ça nous ouvre plusieurs portes parce que ça nous permet de la savoir dans deux langues, de savoir ce qui s'est passé ...

Donc c'est une manière, tu veux dire naturelle de changement, de transition en allemand ?

Et j'ai oublié de te demander quand tu es venue en cinquième année c'était pas difficile ?

Tu as commencé en allemand ? en cinquième primaire ?

Ha, c'était très dur ! Ça c'est très dur parce que à Bruxelles auparavant j'étudiais le français et le néerlandais mais j'étudiais le néerlandais très différemment qu'à l'école européenne, c'est-à-dire qu'en cours on nous parlait en français et on nous disait quelques mots de néerlandais tandis qu'à l'école européenne quand on arrive et qu'on a

... qu'on a un cours de langue 2, par exemple l'allemand, ce qui est mon cas ... directement tout le cours se passe dans la langue 2 donc ... donc c'est vrai que comme je ne parlais pas un mot d'allemand, au début, j'ai quand même eu peur mais en fait ce système est plus agréable parce que ... qu'on le veuille ou non, on apprend plus vite donc ... les profs, au début, les premiers cours, mais ils me disaient ... me parlaient un peu en français parce que je ne comprenais presque pas et au fil du temps j'ai fait de plus en plus d'efforts, j... je voulais faire des efforts pour apprendre la langue et donc ça stimule et il y a cette habitude de la langue qui vient et donc on apprend beaucoup plus vite qu'on ne le pense.

Donc tu as eu aussi des cours de rattrapage je pense en primaire?

Oui en primaire j'ai eu des cours de rattrapage après l'école, auxquels au début je n'étais pas très contente d'y aller mais après ça a été très utile pour moi.

Je voulais te poser la question : Pourquoi allemand comme deuxième langue ?

Parce que ... en fait mes parents on fait le choix, c'est le choix de mes parents. Pourquoi ? ils m'ont dit que ... et je pense qu'ils ont raison, que ... l'allemand est une langue plus dure à apprendre que l'anglais et que ... comme ça quand je passerai mon bac mon niveau d'allemand et d'anglais seront à peu près les mêmes parce j'approfondis plus mon allemand mais même temps l'anglais est plus simple donc je l'apprends peut être plus vite et donc comme ça j'ai plus d'heures en allemand et comme ça j'aurai le même niveau pour les deux langues.

C'est-à-dire que finalement ils avaient raison ?

Oui...

Ils avaient raison ...

Voilà ! donc ils avaient raison et quelque part je les remercie parce que, voilà maintenant je parle les deux langues très bien.

Sinon maintenant, si tu veux commencer maintenant, c'est pas possible d'apprendre l'allemand. Voilà ! Il faut vraiment petit à petit avoir des cours, la grammaire est difficile ?

Très difficile, évidemment très difficile, surtout quand on est francophone, c'est une langue qui est ... dure à l'apprentissage et en plus il vaut mieux l'apprendre tout de suite parce que l'anglais on peut aussi l'apprendre plus tard mais il me semble que l'allemand c'est une langue qu'il faut apprendre ... plus jeune. Bien sûr....

Donc justement ... comment tu ... au niveau de langue c'est-à-dire allemand ... maintenant ... tu te sens à l'aise ? Quel est ton niveau ? Par exemple la moyenne ? Tes notes ? ton niveau c'est ...

Mon niveau en allemand ? ... je ne suis ... je ne suis pas très bonne mais bon j'ai une moyenne de 6 ½ ... 7, donc c'est quelque chose qui ... on va dire que j'ai un peu plus que la moyenne : c'est c'est satisfaisant et un peu plus.

C'est-à-dire que tu parles couramment, tu comprends ?

Voilà, et puis avec mes amis aussi je parle en allemand, avec mes amis avec qui j'suis pas en allemand. Oui ... c'est une langue dans laquelle maintenant j'arrive à maîtriser alors qu'avant je n'y arrivais pas spécialement, parce que c'était ... ça a toujours été un peu un problème pour moi l'allemand mais en ce moment enfin depuis quelques années, en fait ... grâce aux cours, grâce au programme... c'est un programme très bon et grâce

aux livres qui sont très adaptés, qui plaisent aux élèves et donc finalement oui, ... l'allemand, ... en fait en ce moment je pense que je le maîtrise plutôt bien.

Et l'anglais ?

L'anglais voilà c'est une grande histoire d'amour hein c'est (rires) c'est une langue que j'ai apprise très facilement on va dire et ... et que j'aime, que je chéris particulièrement car c'est une langue plus simple, plus légère et avec laquelle on peut ... comment dire, on peut exprimer plus rapidement ce que l'on veut et ... très facile à l'apprentissage je pense.

Et il y a d'autres raisons aussi tu trouves pour... j'ai remarqué que d'autres aussi disent que l'anglais ça leur plaît comme langue, aussi tu trouves, à ton avis pour d'autres raisons pour lesquelles vous êtes intéressés par cette langue, à part que bon c'est plus facile comme tu viens de le dire ?

Oui parce que c'est une langue ... déjà c'est la langue ... la plus parlée au monde donc c'est la langue qui permet le plus de communiquer avec les gens, c'est la langue que les gens connaissent le mieux d'habitude et ... et puis je ne vois pas de raisons particulières ...

Est-ce que tu vois aussi des films originaux anglais ?

Ha oui ! Effectivement oui ... enfin oui des films, des ... des séries télévisées, ... les sites Internet enfin la plupart se trouvent en anglais.

C'est-à-dire que si tu es sur Internet et qu'il y a des choses en français et en allemand mais tu préfères l'anglais. Humm Pour toi facilement tu restes en anglais pour voir un film tout ça?

Exactement !

C'est peut être une question d'habitude mais je préfère ça.

C'est-à-dire même par rapport au français : par exemple tu vois le film, tu peux faire le choix : tu mets anglais ou tu mets ...

La plupart des films sont en version originale ... mais j'ai tendance à préférer l'anglais.

Mais si tu as le choix, entre français et anglais, tu veux regarder un film et tu peux choisir français ou l'allemand... pardon français ou anglais, tu choisirais lequel ?

Je choisirai l'anglais.

Haaa, d'accord ! C'est intéressant ça ! D'accord !

(silence)

Maintenant tu peux me dire quelques mots à propos des voyages scolaires que tu as faits à l'école ? D'abord je parle... je ne sais pas comment vous les nommez à l'école des voyages ... on va dire ... comment s'appellent-ils ?

Des voyages scolaires peut-être ?

Oui c'est ça ! On dit ce genre de choses, des voyages scolaires ! Il y en a d'autres que vous faites peut être mais on verra après je distingue ces deux.

D'abord tu me parles de voyages scolaires. En 6ème, ou 4ème ...

T'as fait combien de voyages ?

Alors moi j'ai fait ... 4 voyages.

Bon celui dont je me rappelle le mieux c'est le voyage de 6ème, 6ème secondaire.

Mais sinon en primaire y'a eu le voyage à ????? En 5ème primaire. En 4ème primaire y'avait le ... ah non c'était pas en 4ème primaire.. En 1ère secondaire y'avait ... le voyage à Verdun ... je pense et ... et puis voilà.

Vous êtes partis en Belgique aussi quelques jours, non ... y'avait pas un voyage ...

Non, je ne sais pas...

Pour la fin mars ? Non ? Ça ne te dit rien ?

Non !

Après, d'accord ... ces voyages où tu as participé ... donc à de ça tu étais ... d'accord???

A cette époque tu étais dans la classe de... ???

Non ! Non ! En Angleterre j'étais une classe au-dessus de? Au-dessus de ... d'accord !

Donc, après ... en rapport avec le cours de histoire/géo c'est ... combien de voyages t'as faits ?

Ah ! Donc avec le cours d'histoire/géo j'en ai faits ... 2 et avec le même prof.

Tu peux me dire avec quelle prof ?

Je ne sais plus !

Ah d'accord ! Tu as fait quoi comme voyage ?

J'ai fait Berlin. A oui, c'est vrai, j'ai oublié ! Mais j'ai été aussi à Berlin en 2008 et ... Verdun.

Ah d'accord ! Verdun combien de jours ?

Une journée et puis c'est tout.

C'est tout d'accord !

Berlin par contre ça a duré 3 jours.

D'accord ! Qu'est-ce que tu as appris, qu'est-ce que tu te rappelles du voyage à Berlin ? Est-ce que t'as un souvenir ?

Le voyage à Berlin ... oui !

Qu'est-ce que vous avez fait, quels musées ?

On a fait le musée national d'histoire, de ... de ... enfin je crois que ça s'appelait comme ça, et puis on a fait ... on a visité en fait. La journée on visitait et parfois un peu de temps libre pour faire un peu de shopping mais je ne me souviens plus exactement ce que l'on a visité parce que c'est loin.

Oui c'est ça, ça fait longtemps !

Tout à l'heure je vais te montrer ... mais j'aimerais bien d'abord que tu te rappelles, ça fait très longtemps mais je voudrais voir quelles traces, quels souvenirs en as-tu? Après je te le montre.

Je me souviens aussi qu'on avait été dans le ??? c'était ... c'était ... sur plusieurs étages et puis à la fin on était sur ... ah c'est bête, on a vu tout le ??? Y'a une antenne comme ça à Berlin

... J'y ai été plusieurs fois... Oui je me rappelle aussi du trajet dans le bus où j'ai rencontré plusieurs gens car il y avait plein de personnalités ...

Vous étiez combien ?

On était ... Il y avait trois sections en fait et donc on était ... une cinquantaine, quarante ... cinquante.

Bon je vais te montrer maintenant le programme et tu vas me dire si en regardant ça te dit quelque chose ! Si tu peux me détailler des choses ?

En vert c'est les choses que vous avez ... les musées ...

(silence)

Oui donc... oui, voilà on commençait tous les jours ... assez tôt le matin pour ... ah oui ... donc, c'est ça ... il y a des choses maintenant qui me reviennent plus clairement comme

... Dokumentationszentrum... bon évidemment on a vu le Mur de Berlin ... qu'est ce que l'on avait vu encore ?? (Silence) Ah oui on a été voir aussi une ... qui nous avait plutôt marqués et qui était très originale (rires).

Elle regarde le programme et dit « ça je ne me rappelle pas ». (Silence)

Non en fait je crois que je me rappelle le mieux de la dernière journée, quant on a été à Weimer, c'était très intéressant on a visité la maison de Goethe, ... son jardin et puis un musée et en fait on a beaucoup passé de temps dans le bus et ... on a réfléchi sur ce que l'on allait voir, en fait, dans le bus et il nous expliquait bien mais je ne me ... enfin je ne me rappelle pas exactement de chaque endroit que l'on a fait.

Mais d'après tout ce que tu me racontes, t'as quand même un souvenir, quelque chose qui est resté, même si c'est des détails. Et c'est quoi ? Qu'est ce qui est resté pour toi au niveau culture germanophone?

Au niveau de la culture germanophone ? ... (silence) je ne sais pas exactement mais je pense que c'est ... c'est surtout la ville de Berlin en fait, en soi, sa beauté, ses bâtiments modernes et que les gens en fait à Berlin enfin, les allemands, sont très ouverts d'esprit et que ... à chaque fois que l'on allait dans un musée ou dans peu importe quel endroit comparé à ..., par exemple, à Paris, c'était très ouvert. Et moi j'ai adoré cette ville peut être aussi parce que je me suis très bien entendue avec les personnes du voyage.

Et au niveau de l'histoire de Berlin ?

Au niveau de l'histoire de Berlin ? oui parce que ça nous a beaucoup ... enfin on se sentait très concerné par rapport à la guerre par ce que l'on sent beaucoup plus la présence des choses, enfin des effets, des ... enfin de ce qui s'est passé dans cette ville parce les ... on voit , on a vu, ... ce qui nous a montré plusieurs choses sur la deuxième Guerre mondiale,

qui nous a bien expliqué donc on s'est senti directement en fait dans la langue maternelle ... enfin la langue maternelle de l'endroit voilà ! et ... donc ça nous a directement plus rapprochés de la langue parce que ... c'était un voyage qui était très utile pour justement nous familiariser avec la langue et ...

C'est-à-dire pour toi c'était différent et aussi tu étais avec un groupe français ? il t'a raconté toute l'histoire en français ?

Oui

Pour toi il y avait un changement ?

Oui et quelque chose de très bien parce que ça nous ... ça nous enfin comment dire un point de vue intérieur c'était vraiment quelque chose qui , qui, qui ... nous plonge dans l'histoire et qui nous permet de mieux comprendre aussi. Bon évidemment avec la langue c'est moins facile qu'en français mais ça donne ce côté historique et ça permet de soi-même ... soi-même s'imaginer la chose.

Je vois très bien !

Et je crois que pour ce but là ils ont aussi décidé de vous amener, ce genre de ressenti quoi !

Je crois aussi ...

Et sinon, par rapport aux professeurs qui étaient avec vous, ils étaient de quelles nationalités ? Les professeurs, disons... C'était les profs de quoi, de quelle matière ?

Je ne suis pas sûre mais en tout cas une prof à moi qui nous a amenés c'était M..., mon prof d'histoire, qui est de nationalité allemande, qui est allemand. Et puis il y avait encore un professeur que je ne connaissais pas et puis je ne sais plus je ne connaissais pas tout le monde.

Mais tout le monde parlait l'allemand.

Oui tout le monde parlais ... Presque tout le monde communiquait en allemand.

C'est-à-dire qu'on peut dire que vous étiez dans un monde complètement germanophone quoi. Au niveau des profs tout ça. Et aussi le choix des restaurants, tout ça ... Est-ce qu'il y avait un lien direct avec ... allemand, leur culture.

Oui, ben oui c'est vrai qu'on a essayé de voir déjà tous les endroits les plus réputés à Berlin. Et puis quand on allait manger, en fait, toujours par des groupes dans des groupes différents et comme la 2ème langue c'est l'allemand et qu'on communiquait tous en allemand à peu près, parce qu'il avait des gens qui ne parlaient pas français, pas anglais, donc on communiquait tous en allemand, et qu'on allait au restaurant par petits groupes tout le monde se débrouillait en allemand, et on disait on va manger aller là-bas, on va manger là-bas, et puis après c'est vrai que vu qu'on était à Berlin on mangeait typique allemand, pour tout faire, pour découvrir un peu mieux parce que on prenait goût en fait à la cuisine, à cette cuisine.

D'accord ! Après ... après ce voyage quel regard t'a porté sur la culture germanophone ? Est-ce que tu as trouvé un changement en toi après ce voyage ? par rapport à surtout tes cours en histoire et en géo ?

Après le voyage, déjà ... par rapport au cours en soi ... oui, parce qu'on reparle déjà, on refait un point de ce qu'on a appris, de ce qu'on se rappelle, et puis évidemment ça nous

permet de ... déjà ça nous ... de ... de d'apprendre l'histoire, parce que le prof a fait des efforts pour nous et que nous aussi on doit en faire, et que... il nous a donné ... enfin ... il a fait ... il nous a donné goût en fait à la matière en nous montrant plus précisément, enfin ... par exemple pour Berlin, la Seconde Guerre mondiale et tout et donc comme ça nous a beaucoup plu on s'investit beaucoup plus dans son cours pour savoir encore plus chercher les détails donc ... donc ...

Est-ce que par exemple tu vois aussi une différence entre ... pour l'anglais ou l'allemand, votre cours de langue, prends histoire et géo en allemand est-ce que après l'apprentissage de l'allemand était plus facile au niveau de la langue quand parce que vous apprenez aussi histoire et géo en allemand est-ce que tu vois ça facilitait ou pas ?

Oui tout à fait, parce que il y a des mots qui reviennent souvent par exemple en histoire ... comme ... je sais pas ... la population enfin y'a beaucoup de mots qui reviennent beaucoup dans certaines matières et tout ça ça permet de ... de c'est comme une pyramide en fait c'est ... c'est une matière une matière et une autre matière et on sent que c'est toute une langue, toute une connaissance, toute une culture. Et donc ... à force de faire l'histoire, la géographie et l'allemand on ... c'est comme si on ... on crée une partie de nous-même et on ne pense plus qu'en allemand et ça c'est vraiment très bien parce que ... ça nous permet non pas de chaque fois traduire mais de penser directement en allemand. Et ça c'est quelque chose de très bénéfique.

(silence)

Maintenant je reviens encore sur ton école. Comment tu vois ce mélange culturel, linguistique de l'école ? Comment tu vis quotidiennement cet environnement ?

Euh ... donc à l'école européenne??

Oui !

Avec toutes les langues ?

Avec toute les langues ! Dans l'ensemble, dans cette mini société (rires) forcément en fait !

Je pense que c'est vraiment un sentiment de joie. Et on prend plaisir en fait de venir à l'école parce c'est ... c'est ... c'est comme vous dites une mini société qui ... y'a tellement d'échanges en fait entre les élèves... que ça donne un goût ... ça donne un goût d'envie d'apprendre en fait on a vraiment envie d'apprendre, de découvrir de ... de de partager aussi donc finalement ça devient vraiment un plaisir parce que tous les jours on a des choses à découvrir des mentalités des gens des ... des ... des ... parce que bien sûr dans chaque pays il y a des choses qui diffèrent et ... et donc .. oui c'est vraiment un plaisir de ... de ... de pouvoir partager ça avec différentes nationalités, différentes sections et ... voilà

Et comment, et tu sais combien de langues et de nationalités il y a dans votre école ?

Je sais pas ... des sections par exemple il y en a ... je vais compter (rires) je vais compter : espagnol, portugais, italien, français, anglais, allemand, finnois, grec, ... danois, suédois ... je crois que je n'ai rien oublié ... je crois qu'il y en a 12, 12 sections. Par contre il y a aussi de nouveaux pays où les élèves étudient, doivent choisir entre les trois premières langues c'est-à-dire : français, anglais, allemand et peuvent étudier leur langue maternelle en parallèle.

Et donc il y a vraiment plein de nationalités. Je pense qu'il y a une bonne vingtaine de nationalités.

Et t'as aussi des contacts avec des élèv ... bon tu es en section française mais par contre de l'origine tu m'as dit tu est roumaine. Est-ce que tu as des contacts avec des enfants roumains ?

Oui, oui tout à fait ... j'ai des contacts avec des filles de l'est qui sont dans ma classe maintenant et j'ai des ... des ... une fille qui est d'origine roumaine et avec qui je parle en roumain et en cours on parle en français et donc on a vraiment cette affinité de la langue qu'on partage et ... et ça fait vraiment plaisir en fait parce que ... oui ... on peut parler sa langue maternelle.

Et puis peut être aussi t'as des amis qui parlent même pas le français ?

Oui

C'est-à-dire qui parle rien d'autre que votre langue maternelle quoi

Oui y'a ... j'ai quelques ... par exemple des amis qui étudient l'anglais, moi j'étudie français, et notre point commun c'est qu'on parle tous les deux roumain. Donc on parle roumain et ... enfin ...

D'accord ! D'accord !

Maintenant ... oui ... tu te rappelles bon c'était qu'une année en primaire mais y'avait un cours qui s'appelait elle s'appelait « heures européennes » qu'est-ce que t'as comme souvenir de ce cours ? Qu'est-ce que c'était ?

Ah je me rappelle ! Déjà je me rappelle que j'adorais ce cours. Je me rappelle que ... j'aimais vraiment beaucoup ce cours parce que c'était un peu le cours ... de ... de de paix enfin c'était un cours qui dégageait cette envie de créativité on faisait toujours des choses

... ou de bricolage mais qui étaient en fonction de l'Europe et en fonction de la nationalité et tout et je me rappelle qu'en fait à chaque fois on était tous contents d'aller dans ce cours. Je pense que c'est ça ...

Et donc les élèves c'était de quelles nationalités, c'était des enfants de ta classe, de section française ?

C'était des élèves de toutes les nationalités et c'est un peu comme en langue 2, c'est un mélange de nationalités et ... ça se passait en langue 2, donc le cours est donné en langue 2, donc c'était en allemand mais c'est un cours moins ... comment dire ... triste ! plus large, ouvert on propose enfin on propose tout le temps de ... faire ... des choses neuves, par exemple on pouvait cuisiner, et ça rapproche vraiment les élèves, et en plus dans leur langue 2 on parle en plus dans la deuxième langue mais ... mais en faisant des choses plus nouvelles donc on prend encore plus goût à parler tout le temps.

C'est intéressant !

Et sinon tu avais d'autres activités de ce genre-là par exemple comme ... par exemple le marché de Noël, tout ça? Quelle est ton impression ? Combien de fois tu as participé dans ... au marché de Noël ?

Au marché de Noël ... ouf (rires) je n'y ai pas participé souvent, j'ai dû y participer deux fois je crois au marché de Noël mais ... ha c'était un plaisir, mais j'avais pas le temps... à chaque fois au marché de Noël il y a toujours les stands des différentes nationalités, on va toujours voir ce qui se passe là-bas, par là, et ... oui enfin ... le marché de Noël c'est vraiment ... la réunion des parents et des élèves ensemble et qui viennent de tout le monde entier en fait y'a pas que des nationalités européennes ils viennent de partout, et ça c'est génial, c'est vraiment génial ! Ca fait très plaisir !

Donc y'a différents stands, différents pays ?

Oui voilà !

Et qu'est-ce qu'ils présentent ces stands ?

Ils présentent déjà des nourritures typiques, des ... des ... jeux, enfin toutes les traditions, la plupart des traditions, des vêtements traditionnels, des coutumes, chacun essaie d'exprimer au mieux, enfin d'exposer au mieux les ... les ... coutumes et les traditions du pays quoi. Pour partager, en fait, c'est ça !

Donc, pour toi, quel sentiment tu as en voyant ça ?

Franchement du bonheur. Ça représente aussi l'esprit de Noël, c'est aussi un esprit joyeux et festif, et aussi c'est relié aux langues et aux cultures. Et donc chacun, ... chacun ramène ses traditions de Noël et puis on les partage. C'est vraiment un sentiment de bonheur.

Est-ce que tu fais d'autres activités par exemple je sais que tu chantes à l'école? Dans ce cadre ... tu fais des activités ? Est-ce que ça te plaît ?

En fait ce ne sont pas des activités, j'ai un groupe de musique, donc ... on répète après les cours, on fait on produit de la musique nous-mêmes et ... ça n'a rien à voir avec l'école parce qu'on a une activité « musique » à l'école. Mais ! Mais l'école nous donne la possibilité de faire des concours annuels et de pouvoir se lancer en tant que groupe. Donc cette année moi j'ai gagné le concours de et donc j'aurais plusieurs concerts avec le groupe dans quelques mois.

C'est-à- dire vous avez un concert à l'école ?

Oui.

Donc c'est, c'est... dans quel cadre c'est organisé ce concert ?

Mmmm

C'était ... ça dépendait de l'école ?

... oui, c'était dans le cadre de ... c'était un soir à l'école, après l'école, c'est les profs qui l'organisaient. C'était les profs qui prennent sur le temps personnel pour organiser en fait quelque chose, qui se trouve dans l'école en fait.

Donc là aussi tu es avec les élèves de l'école.

Voilà !

Mais tu travailles aussi à l'extérieur ?

Voilà, on travaille à l'extérieur, pour après jouer à l'école.

Mais vous avez fait connaissance aussi à l'école ?

Tout à fait !

Après par le professeur vous faites ces activités !

Il n'y a pas un nom pour ça spécial ?

Chaque groupe peut se présenter, et après participer dans un concert qui est organisé par l'école ?

Oui, le concert s'appelle Battle of the Band

Et chaque année ça a lieu ?

C'est annuel, ça a lieu chaque année.

Et après vous faites votre propre ambiance, votre concert

Voilà et après les gagnants ont la possibilité d'enregistrer dans un studio.

Maintenant je viens sur les questions des gens un peu.

Quelle langue tu parles le plus à l'école ?

A l'école je pense que je parle plus le français.

Parce que ... la plupart des cours sont en français, parce que mes amis les plus proches, je parle français avec eux. Et voilà !

Et puis après, après le français ?

Anglais !

Et tu as des amis de... d'autres ... anglaise, anglais, ou bien ...

D'autres sections, c'est-à-dire j'ai des amis allemands, espagnols. Dans presque toutes les sections.

Et vous parlez anglais ?

S'ils ne parlent pas français

Ou anglais ou allemand

Cà dépend.

Et donc la nationalité des amis ? Ils sont à peu près de quelle nationalité ?

Ouf, je pense que à l'école européenne, j'ai des amis dans toutes les sections. Mes amis les plus proches sont dans les sections française, anglaise et ... ouff... et espagnole je crois.

Et dans quelle langue tu es le plus à l'aise à l'école ?

Heu... les langues les plus à l'aise ... je pense que ... bah c'est le français et l'anglais, l'allemand aussi, et l'italien, enfin l'italien je ne l'apprends pas à l'école mais comme j'ai beaucoup d'amis italiens je l'ai appris en quelque sorte grâce à eux.

Mmm Mmm

C'est très proche du roumain qui est ma langue maternelle, donc l'italien je le parle, mais ... je le lis, mais je ne l'étudie pas.

Et sinon au niveau de ... quelle est la perception qu'ils ont ... d'autres amis, d'autres élèves, de toi ! Est-ce que ils te perçoivent comme française, ou roumaine ?

Je pense que ils ont une perception européenne, parce que c'est pas ... déjà ayant plusieurs nationalités, du reste il y en a qui ont beaucoup plus de nationalités que moi, mais avec toutes ces langues et tout, ... je pense vraiment qu'on a une perception qui dépasse un pays. Donc je pense que c'est plutôt, ... on se sent européen dans cette école

en fait c'est ça qui est bien, donc, je crois c'est plutôt ... on se sent concerné par chaque pays en fait. Donc c'est ça qu'ils ont comme perception je pense.

Mais ... en fait sur le plan identitaire, comment tu te sens, comment ... c'est-à-dire ... comment tu te situes sur le plan identitaire ?

Heu...

Quelle identité ? Quelle appartenance ?

Ha ! Personnellement ... je me sens ... c'est bizarre parce que je ne me suis pas posé la question sur ce point, je me sentirais plutôt une belge enfin belge et ... enfin... non en fait, je sais pas ... je pense que je me sens européenne. Parce que déjà je suis de nationalité belge, d'origine roumaine, je parle le français, je parle toutes les langues, finalement je n'appartiens pas à un pays je pense, en plus je vis au Luxembourg, j'ai grandi au Luxembourg. Donc pour moi j'appartiens ... enfin, y'a pas de pays où je m'identifie le plus, c'est ... par contre si je vais voter, j'irai voter pour la Belgique, ou j'irai voter pour la Roumanie. Mais, Voilà.

Et tu penses quel rôle a l'école dans cette ... dans cette, ce que tu viens de me dire, dans ce choix identitaire ?

Je pense que l'école a justement un grand rôle là dedans parce que ... parce que ... justement c'est ce qui nous permet de ... de ... réaliser que ... on est plutôt ... avec tout cet apprentissage de langues, et tout..., c'est ce qui permet de nous dire, voilà, moi je, ... en fait c'est ... comparé à d'autres nationalités, moi je suis en fait comme ça, moi c'est comme ça que je veux faire, moi c'est pour ce pays-là que je m'intéresse, enfin ...

Tu veux dire la société t'apporte le contact avec différentes nationalités donc pour toi c'est plus facile à te situer dans cet ... dans un environnement multiculturel.

Exactement, mais c'est parce que justement à force de fréquenter plein de nationalités, ... nous-mêmes on se pose des questions de l'ordre, de l'ordre de ... vraiment à quelle nationalité on appartient, et parfois des gens comme moi qui n'appartiennent pas vraiment à une nationalité, parce qu'ils ont grandi dans différents pays ... machin, donc finalement ils se sentent ... ils se sentent tout simplement européens, et voilà, ils sont plutôt habitants du monde. (rires)

Et sinon le rôle de ta famille dans cette construction identitaire que tu viens de me dire ?

Le rôle de ma famille ?

Ma famille étant principalement roumaine, ... je pense que ... moi, enfin justement, c'est ça que ... j'ai une vie familiale et une vie scolaire et ...

qui fait que le mélange des deux ne me donne pas ce sentiment d'être plus roumaine ou plus ... vraiment, ma famille m'a permis de ... de comprendre mes origines, de les apprendre, de les aimer, et voilà.

En même temps je crois, le fait que, d'après ce que tu dis, le changement qu'ils ont fait d'une mobilité dans leur vie ... ça t'a donné aussi une possibilité de découvrir ...

De grandir plus vite.

Exactement.

Toi tu es née à Bruxelles, tu es d'une autre origine mais tu as eu des familles qui vivaient dans un autre pays, donc ça aussi c'est une sorte d'ouverture pour toi au niveau culturel et linguistique.

D'accord ! Bon la dernière question c'est au niveau de ton projet d'avenir, c'est-à-dire par rapport à toutes les connaissances au niveau des langues, des cultures, quel est ton projet pour l'avenir professionnel et personnel ?

Donc, moi je veux partir à Londres (rires) je veux partir ... je vais partir étudier à Londres, je veux terminer mes études à Londres, et puis ...

Quand tu pars ?

Je pars bientôt à Londres. Je pars ... à Pâques, et ... et je vais ... je vais encore bouger, je vais toujours bouger, je vais encore bouger, je vais étudier ... l'art et la photographie, la musique moderne ???

Et ... et la raison pour laquelle je pars à Londres, et qu'en fait j'ai la chance de partir à Londres c'est que je maîtrise l'anglais, je le parle, voilà, très bien, et ça c'est dû à l'école européenne, dû au système européen. Je sais que quand on apprend une langue, dans cette école on ... comment dire, on a l'opportunité, la chance de pouvoir parler ... que cette langue dans ce cours-là ou dans plusieurs cours et c'est très bien appris aux élèves, donc enfin voilà moi je ... je pars à Londres, et ... et c'est grâce un peu à l'école européenne que je pars, parce que j'ai un très bon niveau d'anglais et je ne pense pas que si j'étais dans une autre école, comme l'école luxembourgeoise ou une école bruxelloise j'aurais eu un si bon niveau, parce que ils facilitent vraiment pour les langues. Voilà je ...

D'accord, donc tu vas partir et qu'est-ce que tu vas faire à la suite de ça ?

Moi je vais finir ma 6ème là-bas, puis après je vais faire ma terminale, ma dernière année en Angleterre ... et après je pense que si je... je pense que je vais continuer mes études universitaires toujours à Londres ou peut-être ... qui sait, peut-être partir aux Etats-Unis.

Dans quel domaine encore ?

Dans le domaine ... là je ne suis pas encore sûre, mais je pense que ce sera un domaine artistique. Ce sera quelque chose de ..., ou la photographie, ou la cinématographie, quelque chose de relié, ou peut-être les médias ... des études ... je ne sais pas encore exactement.

Mais avec toutes ces ... T'as vécu, t'as grandi dans un monde multiculturel, multilingue, comme projet d'avenir il y a un lien avec tout ça, toute cette diversité ? Qu'est-ce que t'as ? La conclusion que tu as tirée de tout ça ? Est-ce que ça a donné un but aussi pour ton avenir ?

Tout à fait parce que grâce à toutes ces langues apprises je vais pouvoir, par exemple, beaucoup voyager sans me poser le problème comme quoi j'connais pas la langue je peux pas ??? parce que j'aurais besoin de quelqu'un qui me traduise, ou c'est vraiment avec toutes ces cultures ça me permet aussi de me faire des idées, où je vais. Par exemple, je pars à Londres, et je sais que j'ai plein d'amis qui sont anglais et qui m'ont dit voilà, fais attention parce que quand tu pars en Angleterre, tu fais attention sur tel point C'est vraiment ... je pense que toutes ces langues apprises, qui sont très reliées aux cultures, nous permettent non seulement de grandir et d'apprendre mais d'éviter des erreurs que l'on puisse faire plus tard et

Et aussi d'avoir des engagements ?

Oui, aussi !

Quel genre ?

Parce que justement on se fait ... on découvre et on a envie de connaître encore plus, donc ça nous projette dans l'avenir et ça nous permet de .. de .. de créer des rêves et de par exemple moi j'aimerais bien après avoir terminé, partir aux Etats-Unis et comme je

sais que, grâce à plusieurs amis, plusieurs choses étudiées, que j'aimerais bien aller dans cet endroit là, par exemple New York ou Boston.

Ca facilite...

Voilà, ça facilite non seulement la compréhension, mais la possibilité de ...

Compréhension, de quoi ?

Compréhension de ... enfin par rapport à un sujet étudié comme ... comme j'sais pas, moi j'aimerais bien étudier de l'art ... heu... heu... je sais par exemple qu'à Boston ou à New York, cet endroit convient à mes attentes et donc voilà c'est une compréhension de... de... de, de. Enfin j'sais pas du milieu enfin de l'endroit

(Silence)

Et finalement quelle expérience tu as eue, finalement, à part de l'école européenne ?

De la ville de Luxembourg, des luxembourgeois ?

Qu'est-ce qui va rester ?

Qu'est-ce qui reste ?

En partant d'ici ?

... Je pense que le plus c'est... bon par rapport au pays ce sera vraiment la sécurité à Luxembourg, le fait que ce soit un pays très culturellement ouvert, très ... enfin un pays par rapport aux langues Très... parce qu'il y a trois langues au primaire au Luxembourg...

Je pense que c'est vraiment un pays très ouvert par rapport à ça, mais comme souvenir ... oui du fait que j'ai rencontré tellement de nationalités, tellement de gens, tellement de ... parce que pour moi Luxembourg ce n'est pas vraiment qu'une nationalité, c'est vraiment ... c'est, c'est, c'est... je ne sais pas comment dire ... à Luxembourg, c'est pas seulement la vie luxembourgeoise, mais vraiment la vie de partout dans le monde.

Je crois, à travers ce que tu racontes, pour toi l'école européenne est au Luxembourg, et toute ton enfance, et tes souvenirs et tout ce qui s'est passé aussi s'ils ont un lien avec cette école ils ont un lien aussi avec Luxembourg en quelque sorte la possibilité pour ce lieu !

Quand je suis arrivée à l'école, quand je suis arrivée à Luxembourg, je suis arrivée directement à l'école européenne. Quand je parle de Luxembourg, je parle de l'école européenne. Et pour moi l'école européenne est Luxembourg. Donc ...

Même si finalement on peut dire que tu n'avais pas trop de contacts avec la... la société luxembourgeoise on va dire !

Oui, je sortais à Luxembourg ville évidemment, mais je n'ai pas spécialement des contacts avec,... j'ai des contacts avec quelques élèves luxembourgeois, mais je n'ai pas d'amis proches luxembourgeois. En même temps à l'école européenne il n'y a pas de section luxembourgeoise par exemple.

Mais il y a quelques élèves luxembourgeois.

Et finalement tes parents qu'est-ce qu'ils vont faire quand tu vas partir ?

Peut-être mon père va en Roumanie.

Il arrête son travail ici ?

Non il va regarder pour un travail.

Et ma mère part avec son copain en Hollande, et ...

Ton frère aussi ?

Mon frère va aller dans un internat à Bruxelles.

Donc tout est prévu pour cette fin d'année là quoi ?

Oui.

Je te souhaite bon courage. (rires)

Merci beaucoup.

Désolée, je t'ai fatiguée, mais c'était ...

Non

7 Annexe VII : A propos des Écoles européennes

Dans les deux sous-sections suivantes, nous allons présenter une analyse plus fine de la perception du rôle de l'école et de la famille dans leur positionnement identitaire par chacun des cinq groupes identitaires présentés ci-dessus.

7.1 Perception des euroélèves du rôle de l'école dans leur positionnement identitaire

Dans cette sous-section, nous allons analyser plus finement le point de vue de chacun des cinq groupes identitaires présentés ci-dessus en ce qui concerne le rôle perçu de l'école dans leur positionnement identitaire.

7.1.1 1^e groupe : Se positionnent comme des européens

Pour le premier groupe, ceux qui se positionnent comme étant européens, le rôle de l'école est estimé essentiel. En effet, ce groupe estime que son identité s'est forgée au travers les interactions avec leur environnement. Pour Hélène, les interactions avec les autres euroélèves permettent d'abord de se connaître :

Je pense que l'école a justement un grand rôle là dedans ...parce que ... justement c'est ce qui nous permet de ... réaliser que ... on est plutôt ... avec tout cet apprentissage de langues, et tout..., c'est ce qui permet de nous dire, voilà, moi je, ... en fait c'est ... comparé à d'autres nationalités, moi je suis en fait comme ça, moi c'est comme ça. (Hélène)

En effet, selon Hélène tout cet apprentissage des langues et cultures permet aux euroélèves de pouvoir comparer leur langue et culture avec celles des autres euroélèves. Cette démarche les aide alors à se retrouver et de pouvoir se définir sur le plan identitaire. Dans ces aller et retour entre « moi » et les autres que, selon Hélène, l'euroélève va se positionner sur le plan identitaire comme un européen ou encore un « habitant du monde » :

Mais c'est parce que justement à force de fréquenter plein de nationalités, ... nous-mêmes on se pose des questions de l'ordre, de l'ordre de ... vraiment à quelle nationalité on appartient, et parfois des gens comme moi qui n'appartiennent pas vraiment à une nationalité, parce qu'ils ont grandi dans différents pays ..., donc finalement ils se sentent ... ils se sentent tout simplement européens, et voilà, ils sont plutôt habitants du monde. (Hélène)

Sabine également insiste sur ce point. En effet, le mélange linguistique et culturel omniprésent au sein de l'école permet de distinguer les mentalités et d'avoir une ouverture d'esprit et finalement se sentir européen.

Dans ce contexte, le choix de la section linguistique au sein de l'école joue également un rôle significatif. Par exemple, Cécile, luxembourgeoise, est inscrite en section française. Elle se positionne de ce fait non seulement européenne, mais aussi française :

Elle a sûrement joué un rôle, comme **XXXX** française. Sinon je le sentirai pas aussi fort en moi. Je ne me sens pas française. (Cécile)

Rôle de l'école en lien de son choix de section. (Cécile)

Je me sentirais plus luxembourgeoise, ça c'est sûr ! Donc là, je me sens quand même comme tous mes amis. Ils sont presque... ils sont beaucoup... la majorité est de nationalité française. Je me sens plus dans le monde du français, on va dire, intégrée, que si j'avais grandi avec ce monde, donc, euh... On passe nos journées à l'école et euh... Oui, donc... Elle a sûrement joué un grand rôle. (Cécile)

Pour ce qui concerne René, il parle du rôle de l'Ecole en général, sans insister sur le rôle de la section linguistique. Il donne comme exemple lui-même. Il est d'origine persane et il est né en France :

Oui, je pense que... C'est sûr... Parce que, si j'étais resté en France, je **<resterai>** français d'origine iranienne et euh.... Et c'est sûr, l'école a un grand rôle dans l'identité de la personne. Et le pays aussi. (René)

Jérôme semble avoir été influencé par le fait qu'il a été scolarisé pendant ses études primaires à l'école luxembourgeoise. C'est alors en le comparant avec le système des Écoles européennes qu'il observe :

Ben, je pense que l'école nous rapproche vraiment beaucoup en mélangeant toutes les classes et en mettant tous les élèves ensemble des fois et genre, euh... Oui, je pense que c'est ça. Et les classes de gym mixte, avec toutes les sections pas **XXX**. Qu'à l'école luxembourgeoise, c'est une classe, une classe. Et ici, c'est vraiment tout mixte, et c'est vraiment bien. Et je pense que c'est ça en fait qui... (Jérôme)

Mais vu qu'on est tous mélangés, je pense que c'est ça qui fait la différence. (Jérôme)

Entre les euroélèves du premier groupe, c'est simplement Nicolas qui donne plus de poids au rôle de la famille :

Je pense que c'est un tout, je pense que c'est moi, c'est ma famille et puis c'est l'école.
(Nicolas)

7.1.2 2nd groupe : Se positionnent en fonction des origines de leurs parents

Pour les euroélèves qui appartiennent au deuxième groupe, c'est simplement Amandine qui remarque le rôle important de l'école en ce sens qu'elle leur a apporté une ouverture d'esprit. Elle a l'impression de vivre dans ce monde plurilingue et pluriculturel, on a « une grande vue » :

Et ben déjà, je trouve que c'est, mmm... Je ne sais pas. Je ne sais pas comment expliquer c'est... On a une, on a une grande vue, en fait par rapport à toutes ces langues qui, qui sont, qu'on est **<maintenant>** qu'on est tout un mélange comme on a appris l'anglais, le français euh... On a appris au moins 2 langues parfaitement. Donc c'est... Déjà, c'est, c'est très bien. Puis après, on a souvent des mélanges vu que l'école européenne ça vient à peu près tous les, enfin, tous les pays de l'union européenne et c'est... Ça crée, ça crée des spécimens qui sont autres, enfin, autrement. (Amandine)

Les deux autres euroélèves de ce groupe insistent simplement sur le rôle de l'école dans leur apprentissage des langues, du fait de pouvoir pratiquer plusieurs langues :

L'apprentissage de ces deux langues là, donc le français et l'allemand, et beaucoup approfondir l'allemand. (Inès)

Ben... Oui parce que... Ben donc, j'ai été deux ans à l'école française, au lycée français, et là c'est un lycée français, et donc euh... La langue 1 c'est très fort mais la langue 2, c'est assez négligé je veux dire. Et euh.... Je suis bien contente quand même d'être à l'école européenne parce que mon allemand est assez bien, quand même, et il y a la possibilité d'avoir une langue 3, une langue 4 et euh.... C'est pas mal, ça. Et euh.... Ben ça ouvre beaucoup de portes euh.... Euh.... Que en communication maintenant de pouvoir parler plusieurs langues et euh... **XXX** ? (Véronique)

7.1.3 3^e groupe : Accordent plus d'importance à la compréhension de l'Autre qu'à leur propre identité

Le troisième groupe identifié insiste sur le rôle de l'école dans l'acquisition d'un certain nombre de valeurs et qualités ayant influencé leur positionnement identitaire, comme l'égalité entre les euroélèves, la communication, une bonne culture générale, etc.

Brigitte s'appuie sur le fait que les euroélèves sont considérés comme égaux, dans le sens qu'il n'y a pas de différence entre les euroélèves de différentes sections :

Ben... Dans toute l'école **XXX** une école européenne. On est tous égaux quoi, enfin... je ne sais pas. Il n'y a pas de... de fierté à être danois ou de fierté à être français ou allemand, ou je sais pas quoi. Ce n'est pas si important en fait. **XXX** (Brigitte)

Elle insiste également sur le rôle important de la communication :

Maintenant ?... La communication. De pouvoir parler à tout le monde, tout le monde, tout le monde. Pas que aux français parce que tu parles que français, qu'aux allemands parce que tu es allemand, **<on se sent mieux>**, enfin je trouve. Ouais ? (Brigitte)

Pour Louis, ce qui distingue cette école des autres est qu'elle apprend aux euroélèves une telle diversité culturelle qu'ils voient plus objectivement, sans être « prisonniers » d'une idéologie ou religion.

Eh ben, elle m'a donné une culture générale et une... Une diversité que j'avais pas dans.. à Bruxelles. A Bruxelles, je connaissais que Bruxelles. Je ne connaissais même pas les Flamands donc euh... Là je....XXX. Je pense que cela m'a vraiment aidé à diversifier mes idées, voire plus objectivement XXX (murmures). (Louis)

Oui, ne pas être <tout> ce qui est... en rapport aux religions parce que...J'ai pas de... J'ai pas de problème à avoir un juif ou un musulman, ça ne me choque pas. (Louis)

Il estime clairement que toutes ces qualités favorisent une ouverture d'esprit et la capacité de se confronter avec différentes cultures :

Oui. C'est la seule euh... C'est grâce uniquement à ça, enfin à elle que j'ai... Que j'ai une plus large ouverture d'esprit. (Louis)

Confronter, justement XXX. Comme je le disais avant, il y a tellement de nationalités euh...Qu'au départ tu ne connais pas, mais que tu vas pouvoir rentrer en contact et devenir ami. Et quand tu deviens amis, tu... ça veut dire que t'as des points en commun, tu trouves que t'as des points en commun. Donc... C'est vraiment mettre en... Confronter plusieurs nationalités et euh... Après devenir XXX. (Louis)

7.1.4 4^e groupe : Assimilent leurs origines à leur identité

Pour les deux euroélèves interviewées faisant partie du quatrième groupe identifié, le rôle de l'école est vu différemment. Pour Mathilde, française, l'école a joué un rôle dans la mesure où elle se sent « moins française », ceci dans le sens où elle a pu découvrir d'autres cultures et elle critique la France :

Oui ! Oui enfin, je trouve pour... Personnellement je me sens un peu moins Française en fait puisque je suis un peu plus ouverte à d'autres cultures et quand je vois les Français très France, on dirait que pour eux la France fait partie de l'Europe en fait,

parce que, parce que c'est très France et ils connaissent pas beaucoup le système européen. Et on dirait, oui, on dirait que c'est qu'ils ne sont pas <de> l'Europe en fait. Et je trouve que c'est pas très bien, très très bien **XXX**. (Mathilde)

Elle précise également le rôle important de l'école dans les échanges entre pays :

Euh... Ben c'est assez, enfin c'est un rôle assez important en fait puisque c'est là que provient tous les échanges entre les différentes, les différents pays, différentes nationalités. Et même à Luxembourg c'est, particulièrement à Luxembourg, puisque c'est vraiment le pays de toute, tous les pays en fait (rire). Le pays de toutes les nationalités. Les Luxembourgeois, ils sont quand même assez en minorité ici et c'est vrai en plus euh, et euh... Comment ? Ouais, on parle différents, différentes langues, mais avec (Mathilde).

Mais, la réponse de Sylvie est moins claire. Elle pense que nous l'interrogeons sur le rôle que l'école joue et répond :

Euh... Dans l'école, oui... C'est pas très important, mais.... On ne nous apprend pas la culture française. On Parce que l'école, c'est pas la même forme d'éducation qu'en France. C'est difficile aussi de.... faire le point. Sylvie

7.1.5 5^e groupe : Perçoivent le positionnement identitaire avec certaine confusion

Le rôle de l'école pour les euroélèves de ce groupe dépend de leur point de vue sur le sujet comme nous l'avons déjà souligné.

Pierre estime se sentir français du fait qu'il est scolarisé dans la section française :

Ah oui, euh... L'école je ne sais pas trop mais, ben c'est à dire que ouais, quand même l'école, que ce soit pour la section française, avec le partage et tout, c'est... Parce que... On est quand même beaucoup de français, il y a un pourcentage assez élevé **XXX** française et les autres aussi, ça a joué. Parce que si j'avais vraiment été dans une école luxembourgeoise, je me sentirai plus luxembourgeois par exemple. (Pierre)

Justement, parce que en fait, le fait que **XXX** club et que **XXX** activités extérieures, après les **XX** de l'école? Le fait d'être dans un club, je me rends compte en fait que la vie luxembourgeoise, je m'entends assez bien, les portugais... Enormément aussi. Mais je me rends compte, je me rends compte que en fait je suis exclusivement français parce que à chaque fois, on rigolait parfois sur la nationalité des gens par exemple, que ce soit par rapport à **XXX** et à chaque fois, **<ils me voyaient >** comme un bon français, à chaque fois je me retrouvais vraiment français en fait. Même si je pense que si je n'avais pas pendant quelques années **XXX** culture luxembourgeoise, là je me serais habitué avant, à ma nationalité luxembourgeoise, quoi. (Pierre)

En ce qui concerne Catherine, elle est à nouveau focalisée sur son histoire personnelle et sa mauvaise expérience. En réalité, elle ne répond pas à la question posée :

Ben au début, j'étais assez mal parce que même les professeurs, ils me.... c'est pas qu'ils me critiquaient, mais il me faisait vraiment remarquer la différence, genre : « Ah, tu es belge, tu dis nonante et tu dis pas quatre vingt dix par exemple ». Et ça, c'est ... c'est vraiment des petites choses comme ça, mais quand on est assez jeune, on le prends assez mal, on se dit je dit quatre vingt dix neuf au lieu de nonante neuf, des choses vraiment... des chose futiles pour... mais **XXXX**, c'est vraiment...je le prenais mal et je me sentais vraiment différente quoi. Il y a des fois où j'étais vraiment énervée parce que je me dis : « Oui, je suis belge et alors ? » Enfin... vous êtes français et ça ne pose pas de problèmes, quoi ! Donc **XXXXXX** (Catherine)

Les autres euroélèves de ce groupe n'ont pas (clairement) répondu à cette question.

7.2 Rôle de la famille dans la construction identitaire des euroélèves

Dans cette sous-section, nous allons analyser plus finement le point de vue de chacun des cinq groupes identitaires présentés ci-dessus en ce qui concerne le rôle perçu de la famille dans leur positionnement identitaire.

7.2.1 1^e groupe : Se positionnent comme des européens

Sur la question relevant du rôle de la famille, les euroélèves du premier groupe expriment des avis différents. Hélène, Cécile et René pensent que le rôle de la famille consiste à leur permettre de sentir leur origine. Hélène sépare clairement le rôle de l'école de celui de la famille :

Ma famille étant principalement roumaine, ... je pense que ... j'ai une vie familiale et une vie scolaire... (Hélène)

Ma famille m'a permis de ... de comprendre mes origines, de les apprendre, de les aimer, et voilà. (Hélène)

Cécile insiste sur le rôle de sa famille pour se sentir luxembourgeoise. Il y a chez elle malgré cela un moment d'hésitation entre ses origines luxembourgeoise et italienne :

Ben mes parents, ils me font sentir que je suis luxembourgeoise, c'est tout. Parce que, voilà, on parle luxembourgeois et ... J'ai l'intention aussi de travailler au Luxembourg, donc je me sens quand même ici, ... Je ne trouve pas, pour l'italien, ils ne m'ont pas... On va parfois en Italie, mais euh... c'est juste sur le moment, je me sens bien chez moi, parce que j'aime beaucoup l'Italie, la culture et tout ça. Mais sinon, ils me font vraiment sentir que je suis luxembourgeoise. (Cécile)

Pour René également le rôle de famille se limite à sentir ses origines, plus qu'autre chose :

Ben ma famille, étant donné que je suis d'origine iranienne, maintenant, non elle n'a pas joué un grand rôle dans mon identité européenne. (René)

Sabine répond à la question en appuyant sur le rôle de la famille, lorsqu'il s'agit d'une famille de deux origines différentes. Son raisonnement tourne autour de cette réflexion. Elle conclut que le fait d'avoir des parents de deux cultures, permet de mieux connaître la personne de l'autre culture :

Le fait d'avoir deux cultures différentes, ça permet d'être différente des autres tout en... Tout en restant avec eux, parce que eux aussi ils sont de culture différente..... Ça permet de nous rapprocher aussi, parce que par exemple.... Mon amie elle est espagnole, tu vois espagnol et portugais c'est un peu proche... (Sabine)

Nicolas également insiste sur le rôle de la famille dans la construction identitaire des euroélèves. Selon lui, ce rôle est même plus important que celui de l'école. Nous avons reproduit ses affirmations dans la sous section précédente.

L'avis de Jérôme est proche de celui de Nicolas dans la mesure où il pense aussi que la famille joue un grand rôle :

Oui ! Ben.... Oui, je pense que ma famille, elle a fait un grand rôle pour moi. Mais, genre, eux c'est plus une façon, une nationalité, pas vraiment un mélange... Mais genre, c'est eux qui ont voulu me mettre ici, donc je pense qu'ils voulaient bien que je m'intègre et que je, j'ai des amis de partout et voilà. (Jérôme)

7.2.2 2nd groupe : Se positionnent en fonction des origines de leurs parents

Les euroélèves du deuxième groupe comprennent la question en lien avec leur situation, comme des euroélèves avec des parents de deux origines différentes.

Amandine insiste sur le fait qu'elle appartient à une famille de deux origines différentes et recomposée. Par conséquent, pour elle le rôle de la famille est de transmettre deux langues et deux cultures :

Ben déjà, je trouve que quand on connaît une langue, notre façon de penser, elle change. Elle est différente et on....On pense, enfin... Je pense que si je faisais que parler français ou espagnol. Je me... Je serai autrement. Alors que si on faisait les 3 enfin, français, anglais, espagnol. (Amandine)

Ben je suis fière, et je trouve ça, je trouve ça pratique, bien. Enfin, je trouve ça exceptionnel parce que quand, enfin maintenant, j'ai une famille recomposée du côté de mon père. Enfin, par exemple, mon petit demi-frère.... (Amandine)

On a tout ce mélange et on pense d'une certaine façon que d'autres ne voit pas.
(Amandine)

Véronique perçoit le rôle de la famille comme l'existence de deux cultures dans sa vie:

Oui, je pense parce que, bon il y a ma mère qui soutient sa nation, mon père qui soutient sa nation et donc, ben on est influencé par ça. (Véronique)

Inès insiste sur le rôle de la famille est l'avantage économique d'être dans une famille bilingue :

Ben.... Oui, parce que bon j'ai...j'ai... Mes parents, ils ont fait ce choix aussi de me parler... de me parler dès mon enfance, allemand et français. C'était un choix, un très bon choix. Pour moi, ce sera plus tard de me permettre d'avoir la double nationalité. Et d'être aussi bien intégrée en France qu'en Allemagne. Donc si je veux aussi, le fait de vivre au Luxembourg, d'avoir appris un bac européen, ça me permettra d'aller en Allemagne ou en France et d'être à l'aise dans les deux pays. Donc ... oui, ils ont joué un rôle, c'est pas...c'est pas négligeable avec des parents qui auraient fait le choix de me parler uniquement français, mais... de me donner **XXX** de l'allemand. C'est différent. (Inès)

7.2.3 3^e groupe : Accordent plus d'importance à la compréhension de l'Autre qu'à leur propre identité

Les euroélèves du troisième groupe (Brigitte, Louis et Caroline), trouve chacun que leur famille a joué un rôle significatif. Brigitte et Caroline parlent des voyages en famille qui leur ont permis de connaître d'autres cultures :

Parce qu'on a beaucoup voyagé avec eux Mais, euh... J'arrive pas à comprendre vraiment. (Caroline)

Déjà, quand j'étais toute petite, je suis allée en Amérique. On a été en Nouvelle Calédonie, Espagne, Canada, **XXX**... On allait un peu partout mais jamais au même endroit. **XXX** très intéressant. On est allé au Pérou aussi. (Brigitte)

Ben ouais... Je pense que c'est aussi grâce à ça et le fait de voyager, ça me permet de dire « Grace » à mon école, je peux partir en voyage étant donné qu'il y a aussi... pas que dans mon école mais aussi ailleurs. (Brigitte)

Louis insiste sur les valeurs que la famille lui a transmises :

Ben, ma famille est tolérante, donc j'ai une éducation plus tolérante. XXX (murmures)
(Louis)

7.2.4 4^e groupe : Assimilent leurs origines à leur identité

Le quatrième groupe n'a pas été interrogé sur cette question dans la mesure où les euroélèves s'étaient déjà exprimés clairement sur le sujet au travers du rôle de leur famille respective dans leur positionnement identitaire.

7.2.5 5^e groupe : Perçoivent le positionnement identitaire avec certaine confusion

Les euroélèves appartenant au cinquième groupe ont répondu à cette question également de la même manière que à celle relative au rôle de l'école et aussi leur positionnement identitaire, c'est-à-dire avec certaine confusion ou ambiguïté.

Pierre nous parle encore du rôle de la famille pour justifier qu'il a la nationalité luxembourgeoise, mais qu'il se sent pourtant français car la famille parle le français à la maison :

Euh... Je trouve déjà, au départ, par rapport à la langue qu'on parle chez nous, parce qu'on ne parle pas le luxembourgeois, parce que ma mère... Ma mère le parle mais XXX. Par exemple, que... On a de la famille italienne, qu'on a des amis français. Et donc franchement... Ça se sent que je suis **<quasi>** français, voir italien, même si j'ai la nationalité luxembourgeoise en fait. Donc, ils ont joué un grand rôle de ce côté.
(Pierre)

Pour ce qui concerne Catherine, elle revient sur les préjugés de ses amis sur ses origines belges, comme si elle voulait se justifier pendant son entretien :

7.3 Comment les euroélèves se perçoivent mutuellement

Il convient de noter également que nous avons interrogé certains euroélèves sur la façon dont ils percevaient certains autres euroélèves dont les parents sont de deux origines différentes, ou bien ceux qui sont nés dans un autre pays que leur pays d'origine.

Le premier constat est que les euroélèves ne jugent pas les autres euroélèves à travers leurs origines, mais leur section linguistique. Cécile par exemple est considérée comme une française, même par les luxembourgeois.

...Généralement les gens pensent que je suis française... même les luxembourgeois.
(Cécile)

Quant à Sabine, elle se présente comme ayant un « côté caché portugaise » :

Même pour moi, c'est un peu Qu'est ce qu'ils peuvent dire ? (Sabine) la française ?
Mais qui a un côté caché portugais en fait. Parce que beaucoup s'étonnent du fait que
je sois portugaise parce que je ne l'exprime pas. Mais ils le savent quand même.
Enfin... Je ne sais pas comment dire. (Sabine)

Les euroélèves peuvent même avoir une perception liée à une idée plus vaste et européenne⁵⁹ et non pas liée à la section linguistique particulière. Par exemple, Hélène affirme :

Je pense que ils ont une perception européenne, parce que c'est pas ... déjà ayant
plusieurs nationalités, , ... je pense vraiment qu'on a une perception qui dépasse un
pays. Donc je pense que c'est plutôt, ... on se sent européen dans cette école en fait
c'est ça qui est bien... (Hélène)

Cette perception des autres euroélèves va être même universelle, dans le sens où on va même jusqu'à proclamer comme Jérôme que « tous les élèves sont pareil » :

⁵⁹ C'est-à-dire une perception qui dépasse le cadre d'un pays particulier.

Pour eux je suis espagnol. Et, ils me voient comme un espagnol mais, genre... Voilà. On est tous de nationalité différente à l'école mais on est tous pareil en fait. On, on se... Je ne sais pas. Mais je sais aussi que quelqu'un, c'est un danois ou quoi que se soit, mais je vois pas...ça change rien. (Jérôme)

Le deuxième constat porte plutôt sur les aspects physiques. Par exemple, Pierre se sent aux yeux des autres comme un italien, de part sa physique :

<Mes simples> amis, la plupart me voient vraiment français, à mon avis, parce que je suis dans la section française, j'ai aucun accent, je parle français tous les jours, avec ma famille aussi. Mais certains savent que je suis d'origine italienne, XXX. A part vraiment, il y a certains cotés qui ressortent un peu de ma personnalité, comme un peu le, parfois... Le fait d'être assez propre, faire attention à XXX, XXX qui nettoie. Mes amis me font remarquer ça souvent que c'est un peu mon côté italien. Mais sinon, je... Ils me perçoivent plus français. (Pierre)

Et, Amandine affirme :

Je pense euh... Ben c'est peut être la petite espagnole en faite ! (Amandine)

Ouais. Je ne sais pas. Je pense, ouais, je pense qu'ils me voient plus comme un espagnole que comme une française. C'est peut être à cause des cheveux ou de la couleur des yeux, je ne sais pas. (Amandine)

Ou encore selon Gérard :

Ils me voient beaucoup comme un chilien. (Gérard)

Je suis, même après ça, je me suis quand même pencher vers le Chili. De mon côté chilien. (Gérard)

La langue pratiquée à l'école est également utilisée dans certains cas comme un critère en cette matière. Par exemple, pour Inès les autres la perçoivent comme franco-allemande du fait qu'elle parle aussi l'allemand :

Euh.... Ca dép.... la plupart je dirais me perçoivent comme LA franco-allemande. Moi, je ne suis pas vraiment franco-allemande, je suis un quart allemande, mais quand même... Je pense que pour les français, je suis vue comme une franco-allemande et pour les étrangers, pareil. Ceux qui ne savent pas par contre que je suis aussi allemande, alors ils me voient comme une française. Ceux qui me connaissent bien, mes amis, me voient comme une franco-allemande. Parce que je parle beaucoup allemand quand même. (Inès)

Enfin, dans un cas, celui de Corine, l'euroélève se montre quelque peu gêné face à cette question. Dans ce cas, cette gêne pourrait être expliquée du fait que Corine a eu du mal à s'intégrer, lorsqu'elle est arrivée à l'École européenne depuis une école luxembourgeoise :

Alors, il faut dire quand je suis arrivée à l'école, je n'ai pas dit que je suis luxembourgeoise, puis après quand il me demande que si tu es luxembourgeoise, j'étais la luxembourgeoise, j'ai vraiment aussi mal vu par les autres, parce que j'étais luxembourgeoise. (Corine)

8 Annexe VIII : Concepts fondamentaux selon le Conseil de l'Europe

Afin de mieux situer le cadre conceptuel des propositions avancées par le Conseil de l'Europe, nous rappelons brièvement dans cette annexe la définition de quelques concepts fondamentaux qui sont développées dans cette thèse :

- La politique linguistique : « une action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères...) dans leurs formes (les systèmes d'écriture, par exemple), dans leurs fonctions sociales (choix d'une langue comme langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement » (Beacco et Byram, 2007a, p.17).
- La politique linguistique éducative : « Les politiques linguistiques ont pour domaines d'intervention les droits linguistiques (des minorités, en particulier), les tribunaux et les administrations, l'affichage public, les médias... et les enseignements de langue (de l'école élémentaire aux enseignements supérieurs et professionnels) » (Beacco et Byram, 2007a, p. 17). Le Conseil de l'Europe nomme politiques linguistiques éducatives, les interventions dans le domaine des enseignements de langue.
- Le multilinguisme : « renvoie à la présence dans une zone géographique déterminée – qu'elle soit limitée ou étendue – de plus d'une « variété de langues » (c'est-à-dire le mode d'expression d'un groupe social) reconnue officiellement ou non comme langue ; dans une telle zone géographique, certains individus peuvent être monolingues et ne parler que leur propre variété de langue » (Beacco et Byram, 2007b, p.8).
- Le plurilinguisme : « envisage les langues non comme des objets mais du point de vue de ceux qui les parlent. Il renvoie au répertoire des variétés de langues que de nombreux individus utilisent et, en conséquence, est le contraire du monolinguisme ; il comprend la variété de langue appelée « langue maternelle » ou « première langue » et toute autre langue ou variété de langue quel que soit leur nombre. Ainsi, dans des aires

géographiques multilingues, certains locuteurs sont monolingues et d'autres plurilingues » (Beacco et Byram, 2007b, p.8).

- La compétence plurilingue et pluriculturelle : « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ». On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser (Conseil de l'Europe 2000, p. 129, cité par Beacco et Byram, 2007a, p.10).
- L'éducation plurilingue : « toutes les activités, scolaires ou extra scolaires, qu'elle qu'en soit la nature, visant à valoriser et à développer la compétence linguistique et le répertoire de langues individuel des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie. Par enseignement(s) plurilingue(s), on se référera aux formes concrètes de l'éducation plurilingue (par exemple, aux enseignements de langues nationales, étrangères, régionales ...) dont l'une des finalités est le développement de la compétence plurilingue. On notera que l'éducation plurilingue peut aussi se réaliser par des activités principalement destinées à sensibiliser à la diversité des langues, mais qui ne visent pas à faire acquérir celles-ci et qui ne constituent donc pas un enseignement de langues à proprement parler. » (Beacco et Byram, 2007a, p. 18)
- L'éducation pluriculturelle : « des activités, réalisées ou non sous la forme d'un enseignement, visant à la prise de conscience, l'acceptation positive des différences culturelles, religieuses et linguistiques et la capacité à interagir et à créer des relations avec d'autres. » (Beacco et Byram, 2007, version intégrale, p.18)
- La compétence socioculturelle : Un apprenant « capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements

et les résistances propres à la communication interculturelle. » (Byram, Zarate, Neuner, 1997, p. 12)

Cette page a été intentionnellement laissée blanche.

ABSTRACT

This research is part of the wider study of how languages and cultures are perceived, and how they influence the identity positioning of social actors in a multilingual and multicultural context.

More specifically, this study focuses on the European Schools and their students, the *Eurostudents*. This choice was motivated by the unique context these schools offer for studying the relationship between language acquisition premised on an intercultural approach on the one hand, and the identity positioning of students on the other. In sum, the point was to better understand and explain the notion of a “European identity” and to give more precise meaning to the notion of “Europeans” as conceived by the founders of the European Union such as Jean Monnet, all in the context of the European School in Luxembourg and the educational language policy it practises. I set out to study the linguistic, cultural, and social experiences of the Eurostudents and the cultural representations these engendered, both of their own culture and of other European cultures. I then tried to understand how the interactions among these elements affect the identity positioning of the Eurostudents and their relationship with Others.

My methodology consisted of an empirical study whose ethno-sociological dimension was the most important one. This choice was motivated by the fact that cultural representation and the manner in which individuals, in this case the Eurostudents, interpret their linguistic and cultural experiences are *culturally situated*. I conducted an ethno-sociological investigation consisting of a combination of observation, interviewing, and analysis of documents. This allowed me to not only identify the cultural representations (through a detailed analysis of what the social actors said in the interviews), but also to situate these cultural representations in their sociocultural context.

The study revealed new sociocultural representations and a novel typology of identity positionings on the part of Eurostudents the origins of which lie in the rather important number of language and cultural factors that affect the way these students perceive themselves and define their identity. I selected three identity positionings revealed by this new typology for wider discussion, including a “European identity”. My study confirms that the identity construction of the Eurostudents is a dynamic process, and my research also reveals that it is *progressive*, where the term “progress” symbolizes a certain transcendence of the intellectual barriers through which Others are perceived, which is a necessary condition for effecting a transition towards a “European identity”.

My work also opens up new perspectives for further research on the thorny question of how identity is positioned in a multilingual and multicultural milieu, a question for the study of which the socio-psychological approach associated with Lev Vygotski seems to be the theoretically most promising one.

RÉSUMÉ

Cette recherche s'est inscrite dans le champ des études sur les perceptions liées aux langues et aux cultures, ainsi que leur influence sur le positionnement identitaire des acteurs sociaux dans un contexte plurilingue et pluriculturel.

Nous nous sommes intéressés plus particulièrement au cas précis des Écoles européennes et leurs élèves, les *euroélèves*. Nous avons motivé ce choix par le contexte unique offert pour étudier le rapport entre l'apprentissage des langues selon une approche interculturelle et le positionnement identitaire des élèves. Il s'agissait, en somme, de mieux comprendre et expliquer la notion d'« identité européenne » et de donner un sens plus précis à la notion « des Européens » (au sens des fondateurs de l'Europe comme Jean Monnet), ceci en s'appuyant sur la politique linguistique éducative des Écoles européennes et le contexte précis de l'École européenne de Luxembourg.

Dans ce cadre, nous nous sommes appliquées à étudier les expériences linguistiques, culturelles et sociales des euroélèves, ainsi que les représentations culturelles engendrées, relevant aussi bien de leur propre culture que celles des autres cultures européennes. Nous avons ensuite tenté de comprendre dans quelle mesure les interactions entre ces éléments influencent le positionnement identitaire des euroélèves et leur rapport avec les Autres.

Pour ce faire, sur le plan méthodologique, nous avons mené une étude empirique dont la dimension ethnosociologique a constitué l'aspect le plus important. Nous avons motivé ce choix par le caractère *culturellement situé* des représentations culturelles et de la manière dont les individus (ici *euroélèves*) interprètent leurs propres expériences linguistiques et culturelles. Aussi, nous avons procédé par une enquête ethnosociologique basée sur une combinaison de plusieurs méthodes de collecte de données (observation, entrevue et analyse documentaire). Cette approche nous a permis de non seulement identifier les représentations culturelles (au travers d'une analyse fine des paroles des acteurs sociaux interviewés), mais également de les situer dans leur contexte socioculturel.

Il résulte de ces travaux de nouvelles représentations socioculturelles et une typologie inédite du positionnement identitaire chez les euroélèves, dont l'origine se trouve dans le nombre assez important de facteurs langagiers et culturels qui entrent en jeu dans la façon dont ils se perçoivent et se définissant sur le plan identitaire et dont nous avons retenu et exposé plus amplement trois formes identitaires représentatives et plus particulièrement l'« identité européenne ». Tout en confirmant le caractère dynamique du processus de construction identitaire chez les euroélèves, notre recherche met de plus en évidence sa nature *progressiste*, où le terme « progrès » symbolise un certain dépassement de barrières intellectuelles de la perception des Autres, lequel semble une condition nécessaire pour assurer la transition vers une « identité européenne ».

Nos travaux ouvrent également de nouvelles pistes de recherche sur la question épineuse de positionnement identitaire dans un milieu plurilingue et pluriculturel dont la piste sociopsychologique, basée sur les travaux de Lev Vygotski, nous semble sur le plan théorique particulièrement intéressante.